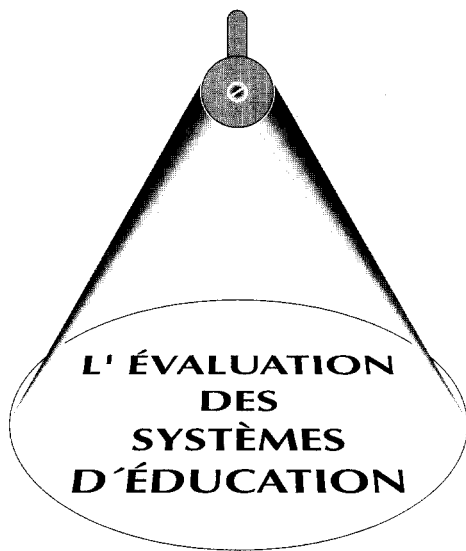


# PERSPECTIVES

Revue trimestrielle  
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT CINQ  
**105**

**DOSSIER**



RÉDACTEUR INVITÉ :  
ALEJANDRO TIANA FERRER



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVIII, n° 1, mars 1998

---

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco

---

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

## PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

## مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

## 教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

## PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

## перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

---

NUMÉRO CENT CINQ

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée  
Vol. XXVIII, n° 1, mars 1998

---

Éditorial

*Juan Carlos Tedesco* 3

## POSITIONS/CONTROVERSES

L'éducation pour tous : accès à l'éducation  
et acquisition d'un savoir utile

*Robert Glaser* 7

## DOSSIER : L'ÉVALUATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION : L'ÉTAT DE LA QUESTION À LA FIN DES ANNÉES 90

Introduction au dossier

*Alejandro Tiana Ferrer* 25

Évaluation des élèves et apprentissage  
pour une société en mutation

*Caroline Gipps* 33

Exploiter les études comparatives internationales  
pour le contrôle de la qualité de l'éducation

*Tjeerd Plomp* 51

Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE :  
objectifs, limites et méthodes de production

*Norberto Bottani* 69

L'évaluation fondée sur le dialogue : contribution possible  
à l'amélioration de l'école

*David Nevo* 87

Les mesures de la valeur ajoutée  
d'efficacité de l'école au Royaume-Uni

*Sally Thomas* 101

Les mécanismes institutionnels de l'évaluation

*Ernest R. House* 123

Comment l'évaluation peut-elle contribuer  
à la politique de l'éducation ?  
Les utilisations de l'information en Australie

*Barry McGaw* 133

## TENDANCES/CAS

L'efficacité des enseignants en Inde :  
vue d'ensemble et évaluation critique

*J. S. Rajput et K. Walia* 155

## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Florence Nightingale (1820-1910)

*Alex Attewell* 173

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à : Rédacteur en chef,  
*Perspectives*, Bureau international d'éducation,  
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202,  
1190 Bruxelles, Belgique.  
Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)  
(Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1998 par l'Organisation des Nations Unies pour  
l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO/BIE 1998



---

# ÉDITORIAL

---

Cette dernière décennie, maints systèmes d'éducation, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement, ont commencé à concevoir et à introduire des outils aptes à mesurer les résultats de l'apprentissage. On trouve à l'origine de cette tendance les processus de réforme de l'État et, plus précisément, la nécessité de faire face à la question des bas niveaux de responsabilité envers les résultats (l'absence d'obligation d'en rendre compte) qui caractérisent les systèmes d'éducation, notamment ceux du secteur public. Les présupposés sur lesquels repose l'établissement des systèmes de mesure sont qu'une connaissance plus exacte et plus claire des résultats de l'apprentissage représente un facteur important des stratégies destinées à améliorer la qualité de l'éducation.

Il importe de bien noter ce processus pour ne pas perdre de vue le but ultime des systèmes d'évaluation et de mesure des résultats. En dernière analyse, la présence de ces systèmes n'est pas une fin en soi et ne se justifie que si ils font partie du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour employer la métaphore de John Rawls, les systèmes d'éducation devraient lever le « rideau d'ignorance » dont ont pâti les systèmes d'enseignement traditionnels et ainsi permettre à l'activité pédagogique d'être dirigée selon les caractéristiques propres à chaque individu, à chaque groupe, et chaque situation sociale et culturelle. Autrement dit, les systèmes d'évaluation des résultats ont un sens quand ils permettent de proposer des stratégies d'action, aussi bien institutionnelles que personnelles, qui permettent de construire sur les progrès déjà accomplis.

L'expérience des dernières années a été sur ce point féconde. Cependant, de nouvelles difficultés surgissent en permanence. Il ne suffit plus de mesurer les réussites de l'apprentissage en termes cognitifs ; le fonctionnement du marché du travail et de la société a conduit à la demande croissante de mesurer les résultats également dans d'autres domaines de développement personnel. S'agissant des aspects institutionnels, l'expérience de ces années a mis en lumière l'importance considérable que jouent les questions concernant le rôle du gouvernement et des organismes indépendants de l'État dans l'administration des tests et la dissémination des résultats. La confiance qu'inspirent les organismes qui produisent l'information, leur

transparence et leur légitimité représentent un facteur fondamental du succès de ces systèmes. L'information du grand public, et pas seulement des spécialistes et des administrateurs, représente aussi, on l'a montré, une question de très grande importance, dont nous nous sommes rendu compte seulement récemment.

En somme, ce que nous mesurons, qui le mesure et comment l'information est répandue représentent trois questions clefs qu'on retrouve dans les échanges de vues sur les systèmes d'évaluation de la qualité de l'éducation. Pour faire le point sur l'état actuel des discussions sur le sujet, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO et le Ministère brésilien de l'éducation ont organisé un séminaire international à Rio de Janeiro en décembre 1997. Les résultats les plus importants sont analysés dans ce numéro de *Perspectives*, lequel — comme le séminaire lui-même — a été coordonné par M. Alejandro Tiana, à qui nous exprimons notre immense gratitude pour son travail si efficace. Nous avons bon espoir que cette publication, secondée par une contribution plus substantielle du même genre de la part des autorités brési-liennes, servira d'aiguillon à tous ceux qui sont impliqués dans ce thème.

\* \* \*

Avec cette livraison prend fin ma mission de rédacteur en chef de *Perspectives*. Mon expérience durant ces années, dans l'exercice de ces fonctions, a été des plus enrichissantes et j'espère que nos lecteurs s'accorderont à constater que les trois principes figurant dans le premier numéro de cette nouvelle série ont été observés avec satisfaction, à savoir la rigueur intellectuelle, le respect de la diversité et la capacité d'adaptation aux profonds changements que connaissent la société moderne et l'éducation. Je ne doute pas que *Perspectives* poursuivra ce chemin, et que nous aurons l'occasion de nous y rencontrer.

JUAN CARLOS TEDESCO

---

# POSITIONS/CONTROVERSES

---

# L'ÉDUCATION POUR TOUS : ACCÈS À L'ÉDUCATION ET ACQUISITION D'UN SAVOIR UTILE

---

*Robert Glaser*

---

## **Introduction**

Nous savons tous que l'éducation reçue dépend de la situation culturelle et politique qui prévaut à un moment donné. Cependant, il peut arriver que des situations anciennes se perpétuent, décourageant l'adaptation et entravant le progrès, alors même qu'une culture cherche à évoluer. Dans nos efforts d'évaluation et d'amélioration de nos systèmes éducatifs, nous devons considérer nos objectifs et nos résultats à la lumière de la science moderne, et identifier les contraintes et les obstacles qui nous freinent et rendent le changement difficile.

C'est dans cette optique de changement que je me pencherai sur deux aspects fondamentaux d'un système éducatif : d'une part, les conditions dans lesquelles se détermine l'accès à l'éducation et, de l'autre, les modes d'évaluation des acquis. Les unes et les autres se reflètent dans les modes de sélection des élèves à l'entrée à l'école et dans la façon dont on encourage leurs aptitudes à apprendre, et dont on éva-

---

*Langue originale : anglais*

*Robert Glaser (États-Unis d'Amérique)*

Titulaire d'un doctorat de psychométrie et de théorie de l'apprentissage de l'Université de l'Indiana. Fondateur du Learning Research and Development Center de l'Université de Pittsburgh. Ses travaux actuels portent plus particulièrement sur l'application de la théorie cognitive à l'évaluation de la compétence et sur l'élaboration d'une pédagogie fondée sur les connaissances contemporaines en matière d'apprentissage. Ancien président de l'American Educational Research Association et de la National Academy of Education. Membre fondateur de la European Association for Research on Learning and Instruction. Docteur *honoris causa* des universités de Louvain, Göteborg et Trondheim. Adresse électronique : [glaser@vms.cis.pitt.edu](mailto:glaser@vms.cis.pitt.edu)

lue la qualité de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs objectifs éducatifs.

Le premier point, l'accès à l'éducation, porte la marque des pratiques sociales en usage pour repérer les sujets qui, eu égard à leurs capacités, leurs aptitudes ou leur origine sociale, semblent pouvoir tirer profit de l'enseignement scolaire. L'accès à l'éducation passe par des tests et par des méthodes de classement et de détermination du niveau<sup>1</sup>. Dans nos efforts pour améliorer nos systèmes éducatifs, nous devons nous demander si les méthodes de sélection et de classement en usage fonctionnent bien et si elles sont acceptables dans une société qui aspire à renforcer au maximum les capacités et le niveau d'instruction de la majeure partie de ses citoyens, que le système d'éducation vise dans leur quasi-totalité.

La seconde fonction, à savoir l'évaluation des acquis et des résultats de l'apprentissage, a pris dans de nombreux pays la forme d'un système de tests de connaissances normalisés. La performance d'un élève est mesurée par rapport à des normes qui permettent d'obtenir des informations comparables, mais ne prennent pas nécessairement en compte les critères pédagogiques voulus. L'évaluation porte souvent sur des points qui se prêtent aux tests de type classique et sur des formes d'instruction relevant de théories pédagogiques vieilles, qui insistent surtout sur la mémorisation de l'information, au détriment de la réflexion et de la résolution de problèmes — donc de l'utilisation effective du savoir. Pour qu'il y ait progrès et amélioration, il faut que les résultats de l'enseignement et les acquis des élèves soient évalués en fonction de critères d'activité intellectuelle et de compétence, et non pas uniquement de normes collectives.

## Accès à l'éducation

Les modes de sélection et de détermination du niveau en usage à l'école peuvent avoir des effets à la fois positifs et négatifs. Ils ont pour conséquence de permettre à certains sujets de poursuivre leurs études pour leur plus grand bien et celui de la société, et de barrer la route à d'autres, qui risquent de se voir réduits à une instruction moins poussée ou moins solide, peu propre à accroître leurs chances sur le terrain éducatif. En apparence, cette méthode peut donner l'impression de sélectionner les meilleurs ; elle peut cependant reposer sur une conception des aptitudes et de l'intelligence qui aboutit à mettre des capacités en friche. Trop d'élèves peuvent être exclus de certains enseignements pour la simple raison qu'ils seraient dépourvus des qualités et du bagage qui permettent d'espérer de bons résultats ; or, il faut savoir que ces mêmes qualités peuvent s'acquérir dans un environnement éducatif propice. Trop souvent, des sujets se voient écartés des enseignements qui sont précisément de nature à développer les capacités dont ils ont besoin pour être admis à recevoir une éducation digne de ce nom.

Beaucoup d'élèves faibles vivent dans des conditions telles qu'ils sont rarement en contact avec les informations et les modes de connaissance qui sont utiles à l'école ; or, ces connaissances et ces compétences, ils peuvent les acquérir pour peu qu'ils soient admis dans un contexte où elles sont utilisées. Les tests d'évaluation et autres

critères servant à déterminer le degré d'aptitude des élèves et la suite de leur scolarité peuvent amener à considérer un nombre disproportionné d'enfants défavorisés comme n'étant pas prêts à recevoir une instruction normale. Ces enfants sont donc orientés vers des filières « allégées », où leurs capacités d'apprentissage ont peu de chances de se développer. En écartant ces élèves des filières normales, on les prive souvent d'expériences éducatives fécondes et on les empêche de mettre à profit leurs connaissances et leurs capacités pour améliorer leur niveau (Glaser et Silver, 1994 ; Oakes, 1985, 1990 ; Oakes et Lipton, 1990 ; Shepard, 1991).

Pour accroître les chances des enfants en matière d'éducation et réduire les effets d'exclusion de l'évaluation, il faut des méthodes nouvelles afin de déterminer les possibilités de développement des élèves. L'évaluation et l'enseignement doivent être davantage intégrés et reposer sur des critères de performance, de manière à ce que les enseignants puissent repérer et encourager les points forts des enfants et créer des environnements propices au développement de leurs capacités d'apprentissage. Il faut donner aux élèves faibles des formes d'éducation qui ne restreignent pas leurs chances d'apprendre ou de renforcer leurs capacités d'apprentissage.

Certes, les tests de sélection et de niveau jouent à certains moments un rôle important dans le développement d'une société, mais s'appuyer exagérément sur eux, c'est prendre le risque, en quelque sorte, d'écrire la biographie d'un être à l'avance en décidant de sa vie et de sa carrière. Il importe de tempérer cette philosophie déterministe, qui n'est plus la seule option possible. La question qui se pose est de savoir comment faire pour que l'accès à l'éducation contribue dans la mesure la plus large possible au développement des élèves et au renforcement de leur potentiel. Ce qu'il faut (et c'est le problème de la recherche et du développement pour l'avenir), c'est concevoir une société éducative qui offre des conditions favorables, qui puisse « être jugée en fonction de sa capacité à faciliter une adaptation constructive des programmes éducatifs aux individus » (Thorndike, 1975), où tous les élèves acquièrent un savoir utile et socialement reconnu, et où nombreux sont ceux qui parviennent à de hauts niveaux de compétence. L'objectif est d'accroître l'accès aux possibilités éducatives par des moyens qui confèrent à l'individu comme à la collectivité le maximum de bien-être.

#### AMÉLIORER L'ACCÈS AUX POSSIBILITÉS D'ÉDUCATION

J'aborderai maintenant quelques domaines où l'on peut envisager d'utiliser et de développer les capacités d'apprentissage en vue de promouvoir la formation d'environnements éducatifs adaptatifs. L'enseignement scolaire a à sa disposition trois types de ressources qu'il peut exploiter : i) le savoir d'origine communautaire ; ii) les capacités d'autorégulation ; iii) les conceptions concernant l'effort et les capacités prédéterminées.

#### LE SAVOIR D'ORIGINE COMMUNAUTAIRE

Une éducation qui s'adapte à l'élève sait prendre en compte les niveaux élevés de

performance résultant chez les jeunes du travail de résolution de problèmes et de raisonnement que la vie quotidienne exige d'eux. L'individu apprend en effet à résoudre des problèmes d'ordre verbal et quantitatif hors du cadre scolaire, au sein même de la communauté. C'est ce qui arrive notamment quand il est amené à exercer un emploi ou à entrer en apprentissage à un âge précoce (Lave, 1988 ; Rogoff, 1990). La participation à ces pratiques sociales constitue une forme fondamentale d'apprentissage qu'il importe de prendre en considération dans l'élaboration de la pédagogie scolaire. Ce savoir préexistant peut être mis en relation avec le savoir scolaire, de manière à ce que les élèves aient confiance dans leurs facultés d'apprentissage. Il appartient aux établissements de déterminer les stratégies qu'ils ont apprises dans la vie quotidienne, lesquelles peuvent ensuite constituer le fondement de leur apprentissage ultérieur. Les formes de compétence et de savoir-faire que les élèves acquièrent hors de l'enceinte scolaire sont souvent très élaborées et, si elles ne sont pas toujours immédiatement applicables à la recherche d'objectifs proprement scolaires, elles peuvent néanmoins concourir à une éducation et une formation solides (Carraher, Carraher et Schliemann, 1985 ; Greeno, 1991 ; Rogoff et Lave, 1984 ; Saxe, 1990). Les capacités de coopération développées à l'extérieur de l'école peuvent être appliquées, dans le cadre scolaire, au travail avec les camarades et avec les enseignants, et mises au service de la réussite scolaire (Sternberg *et al.*, 1995).

#### LESCAPACITÉS D'AUTORÉGULATION

L'apprentissage et l'enseignement sont fonction de la capacité des individus à contrôler et régler leur propre comportement. Le développement humain et l'apprentissage étant désormais considérés comme le résultat d'une activité constructive, en même temps que d'un travail de mémoire, on accorde davantage d'attention aux capacités d'autorégulation, auxquelles les enfants et les adultes font appel pour accomplir une tâche ou résoudre un problème. Cette activité de régulation permet aux élèves de suivre et de contrôler, au fur et à mesure qu'elle progresse, l'exécution de leur travail (Brown, 1978). Elle met en jeu un certain nombre de stratégies : prévoir les résultats de ses efforts, établir son programme de travail, organiser convenablement son temps, trouver des explications pour mieux apprendre et comprendre, noter ce que l'on n'a pas compris et faire appel à des connaissances antérieures en rapport avec la situation. Les apprenants peuvent faire appel à ces capacités de contrôle au gré des besoins, lorsqu'ils s'acquittent d'une tâche nouvelle ou lorsqu'ils cherchent à comprendre une situation.

Si les bons élèves les utilisent souvent, elles demandent dans bien des cas à être acquises par l'apprentissage. D'où leur importance dans l'évaluation des chances de réussite scolaire et la nécessité de les enseigner à l'école pour développer les facultés d'apprentissage des enfants.

LES CONCEPTIONS CONCERNANT L'EFFORT  
ET LES CAPACITÉS PRÉDÉTERMINÉES

Dans certaines sociétés (par exemple, aux États-Unis d'Amérique), règne l'idée que les progrès et les résultats sont prédéterminés par les aptitudes ou capacités naturelles. Les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves eux-mêmes pensent que l'on naît avec un certain degré d'aptitude qui détermine la nature des objectifs que l'on est censé viser. Dans les systèmes scolaires obéissant à cette idée, on offre un choix de programmes qui se veulent parfaitement conçus pour obtenir de tel ou tel élève les meilleurs résultats possibles compte tenu de ses capacités (Dweck, 1988 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Resnick, 1995 ; Resnick et Nelson-LeGall, sous presse).

Or, des études comparées effectuées à l'intérieur d'un même pays et d'une même société ont montré qu'il existait d'autres conceptions de l'aptitude et de la capacité, qui ont donné lieu à des pratiques scolaires différentes (Holloway, 1988 ; Peak, 1993 ; Stevenson et Lee, 1990). Pour améliorer l'aptitude des élèves à apprendre, certains établissements insistent surtout sur les habitudes d'apprentissage et les modes d'interaction avec autrui. Les élèves pensent qu'il importe autant d'apprendre à améliorer ses connaissances que de montrer ce que l'on sait. Bref, en matière d'objectifs, l'apprentissage compte autant que les résultats. L'individu cherche non seulement à montrer combien il est bon dans telle ou telle matière, mais aussi à se donner de nouveaux moyens pour apprendre. Dans ce type de contexte, les élèves adoptent dans l'apprentissage certaines attitudes consistant par exemple à tester eux-mêmes le degré de compréhension qu'ils ont d'un sujet donné et à avoir à l'esprit des critères en fonction desquels ils évaluent leur propre performance.

Il serait possible d'améliorer l'accès à l'éducation en prenant de la distance par rapport aux systèmes traditionnels qui accordent trop d'importance aux capacités prédéterminées, pour favoriser les environnements pédagogiques où l'on privilégie les efforts tendant à développer le potentiel d'assimilation des élèves. Les systèmes de ce type peuvent stimuler l'apprentissage et redonner aux jeunes le sentiment qu'ils ont bel et bien un rôle positif et fécond à jouer dans leurs propres études ainsi que dans la société.

Permettez-moi d'insister sur ce point général. De nos jours, nombre de systèmes éducatifs, avec les conditions qu'ils imposent à l'entrée dans les établissements et sur le marché du travail, reposent surtout sur l'idée que le talent et les capacités sont en grande partie innés et fixes. Aussi les pratiques sont-elles conçues pour sélectionner les meilleurs éléments et les orienter vers les filières les plus exigeantes ; trop d'élèves sont ainsi tenus à l'écart des programmes difficiles, ce qui les confirme dans l'idée qu'ils ne sont pas assez doués pour une réflexion poussée. Ils ne cherchent pas à aller au-delà du peu que l'on attend d'eux, parce que, comme leurs professeurs et leurs parents, ils acceptent l'idée que les capacités de chacun sont fixes et que les leurs sont insuffisantes. Il n'est donc pas surprenant que leurs résultats demeurent médiocres et que le système s'auto-entretienne.

Or, rien n'oblige l'éducation à poursuivre sur cette voie. L'instruction scolaire et la préparation à la vie active peuvent reposer sur d'autres postulats, à savoir



que l'effort est effectivement producteur de capacités nouvelles d'apprentissage et que l'aptitude peut être suscitée par l'adoption de stratégies pédagogiques et par l'anticipation d'efforts et de résultats. Un environnement qui favorise l'acquisition de techniques d'apprentissage et l'effort personnel influera sur la nature de la compétence des individus. Ce dont il s'agit ici, ce n'est pas simplement de voir l'application récompensée, mais de recueillir le fruit d'un effort tendant à lier entre eux le travail effectué pour apprendre et les niveaux atteints selon des modalités propres à améliorer non seulement les connaissances acquises proprement dites, mais aussi la capacité d'apprentissage.

## Résultats de l'éducation

Je n'ai envisagé jusqu'ici qu'un aspect de la question, l'accès à l'éducation, c'est-à-dire les atouts et les capacités que les enfants et les jeunes apportent à l'école, et parmi lesquels figurent des compétences susceptibles d'être utilisées et développées au profit de l'efficacité de l'instruction. J'en aborderai à présent l'autre aspect, à savoir les résultats de la scolarité et de l'apprentissage.

Pour montrer qu'il y a ici aussi des possibilités de progrès, il me faut une fois de plus rappeler ce que les pratiques actuelles ont d'aberrant. En matière d'évaluation, on s'appuie trop sur la mesure « normative » des résultats et, comme je l'ai déjà dit, on juge de l'efficacité de l'éducation en fonction de la place occupée par l'individu par rapport à la performance du groupe (Glaser, 1994), l'élève étant classé au 25<sup>e</sup> ou 70<sup>e</sup> centile, ou à tant d'unités au-dessus de la moyenne. Les indices de ce type peuvent nous apprendre qu'un établissement, une communauté ou un pays obtient des résultats relativement meilleurs que d'autres, mais ils nous en disent moins sur la nature réelle des performances et sur la qualité des acquis. Pour améliorer l'éducation, il faut apprécier l'efficacité de l'enseignement et la performance des élèves en fonction de ce que ceux-ci savent effectivement et savent effectivement faire, ainsi qu'en termes de normes de performance.

D'autre part, évaluer comme on le fait aujourd'hui dans quelle mesure les élèves savent lire et effectuer des opérations arithmétiques ou ont mémorisé des événements historiques ou littéraires, cela ne suffit plus. De plus en plus, notre activité professionnelle et la société exigeront que nous sachions mettre notre savoir au service de la réflexion et du raisonnement, et l'utiliser dans le contexte d'une information évolutive. Nous devons savoir lire pour comprendre, utiliser notre intelligence pour résoudre des problèmes mathématiques et raisonner sur des données historiques et politiques pour vivre véritablement en citoyens dans des sociétés qui bougent. D'une manière générale, l'évaluation doit prendre en compte non seulement le contenu de ce qui a été appris, mais aussi la façon dont cette information est utilisée, autrement dit, les formes de savoir qui permettent de transformer la connaissance en énergie intellectuelle et créatrice.

Il faut déterminer les types d'éducation qui développent la compétence des individus et les amènent à faire activement usage de leur intelligence. Il faut, tandis que se développe le bagage de connaissances d'un élève, observer l'évolution des pro-

cessus cognitifs que celui-ci fait intervenir lorsqu'il résout un problème et réfléchit sur la base de ses acquis (Anderson, 1985). Il ne suffit pas de tester la mémoire, il faut évaluer la puissance des différentes structures cognitives dont le jeu conjugué produit du sens et rend compte des niveaux complexes d'explication et de compréhension. Ce sont les concepts de combinaison et de cohérence des structures de l'information ainsi que d'organisation des connaissances aux fins du raisonnement, qui doivent inspirer les procédés modernes d'évaluation des résultats de l'apprentissage. Les conceptions anciennes ont trop souvent abouti à tester des informations fragmentées au moyen d'exercices à choix multiples qui n'encouragent pas à opérer des inférences ni à raisonner sur la base de ce que l'on sait. Ce que les éducateurs doivent faire aujourd'hui, c'est développer et évaluer des connaissances en relation les unes avec les autres et utilisables.

#### LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN TANT QUE FONDEMENT DE L'ÉVALUATION

Pour voir ce qu'il faut entendre par développement d'un savoir organisé, prenons des travaux qui comparent les performances de débutants et celles d'experts dans divers domaines. Ces études analysent la manière dont les connaissances et le savoir-faire évoluent au fur et à mesure que l'on apprend et que l'on acquiert de l'expérience dans son domaine d'activité professionnelle (Chi, Glaser et Farr, 1988 ; Glaser, 1996). L'évolution qualitative des connaissances acquises qui accompagne le passage de l'état de novice à celui d'expert confirmé fournit un cadre pour l'évaluation des niveaux atteints (en même temps que des repères pédagogiques) (Glaser et Chi, 1988 ; Lane et Glaser, 1994). Je donnerai quelques exemples de ces caractéristiques d'une compétence en développement :

##### *Savoir intégré et cohérent*

Des connaissances et des compétences véritables engendrent dans l'esprit de l'élève des relations significatives. L'intégration et la connexité vont étroitement de pair avec l'aptitude de l'individu instruit à comprendre et résoudre des problèmes, tandis que par comparaison, chez le débutant, l'information mémorisée est fragmentée et éparse. Un savoir intégré permet aux élèves avancés de procéder à des inférences, de raisonner par analogie à partir de ce qu'ils savent déjà et d'assortir leur performance d'explications cohérentes. Une bonne instruction privilégie le savoir organisé.

##### *Procédures d'utilisation et disponibilité du savoir*

La qualité de la performance est liée aux procédures mises en œuvre pour utiliser le savoir. Apprendre, ce n'est pas seulement mémoriser des énoncés et des faits connus, c'est aussi établir une relation entre ceux-ci et l'utilisation que l'on peut en faire. Une bonne évaluation consiste à déterminer non seulement ce qui est su, mais aussi comment ce savoir est utilisé. Bien que le novice puisse tout aussi bien que l'expert

être capable de citer un principe ou une règle, il verra moins bien quand le principe ou la règle en question s'applique et comment l'utiliser. L'évaluation telle qu'elle est couramment pratiquée est fragmentaire, dans la mesure où elle omet l'aptitude à mettre activement en application les connaissances acquises.

### *Reconnaissance et représentation des problèmes*

Au fur et à mesure que les élèves progressent dans une matière, la façon dont ils abordent les problèmes et les situations change, et ce changement peut être évalué. On cite souvent l'exemple des élèves qui apprennent la physique élémentaire. Mis devant des problèmes de mouvement (en mécanique), les débutants vont les définir en fonction de caractéristiques évidentes à première vue, par exemple comme problèmes de plan incliné ou de poulie, tandis qu'un élève plus avancé en cherchera les principes sous-jacents et dira : « Ça, c'est un problème de concentration d'énergie ou de lois de Newton. » Selon la façon dont le problème est envisagé — sous l'angle des caractéristiques apparentes ou des principes sous-jacents —, la solution est trouvée suivant une démarche plus ou moins habile (Chi, Feltovich et Glaser, 1981).

### *Gestion de l'information*

L'évaluation de la manière dont les gens gèrent l'information est appelée à devenir l'un des grands problèmes de notre époque. Les informations dont on dispose sont en quantité telle et connaissent une telle évolution que nos évaluations devront insister sur l'utilité d'un apprentissage qui permette aux élèves d'utiliser leurs connaissances actuelles pour continuer ensuite d'apprendre. Les élèves ont besoin d'acquérir des connaissances et des compétences qui les mettent en mesure de traiter de grandes quantités d'informations ; il faut, par exemple, qu'ils apprennent à adopter des perspectives multiples et à élaborer des concepts organisateurs de façon à pouvoir utiliser leur savoir dans des situations nouvelles. Au fond, l'éducation doit pour une large part se concentrer sur les capacités génératives dont l'élève a besoin pour actualiser ses connaissances. Cela pose un problème difficile pour l'évaluation, mais il faudra bien l'aborder un jour.

### *Compétences élémentaires associées à une performance supérieure*

Les évaluations doivent permettre de déterminer si les mécanismes fondamentaux ont atteint un degré d'efficacité qui rende possible une performance coordonnée à un niveau supérieur. Ainsi conçues, elles jouent un rôle très important en ce qu'elles associent aux mécanismes élémentaires de la lecture une véritable compréhension du contenu des mots et des textes, et en ce qu'elles combinent les opérations élémentaires de calcul avec les procédures mathématiques de résolution des problèmes. On peut aussi utiliser cette forme d'évaluation à des stades ultérieurs de l'éducation avec les aspects méthodologiques et théoriques de l'algèbre et du calcul avancés appelés à intervenir dans la résolution des problèmes complexes. (Cela pose sans

doute moins de problèmes quand on dispose d'ordinateurs pour effectuer les opérations de base, et les élèves ont peut-être alors moins besoin de pratique pour acquérir les mécanismes de base ; il reste toutefois nécessaire de les leur faire comprendre.)

Les grandes composantes de la performance dont je viens de donner cinq exemples différencient et opposent les résultats obtenus dans de nombreuses matières par les élèves qui réussissent et par ceux qui ne réussissent pas. Avec le contenu de l'apprentissage, ces éléments contribuent à orienter la façon dont le savoir est utilisé aux fins d'une activité cognitive supérieure qui détermine le degré d'excellence de nos élèves, la compétence de nos communautés et les aspirations des apprenants et de leurs parents.

#### NORMES D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Inspirés par cette recherche générale de qualité dans les résultats, quantité de travaux visent à établir de façon concrète et explicite des normes destinées à gouverner l'activité pratique des enseignants et élèves. Dans de nombreux pays, ces études sont conduites sous l'égide des pouvoirs publics, avec l'aide d'organismes spécialisés dans les programmes scolaires et d'associations d'enseignants qui s'intéressent aux niveaux de performance en lecture, en expression linguistique, en mathématiques, en sciences et dans l'application des connaissances au travail. Ces organismes publient des documents qui peuvent contribuer utilement à la réforme de l'éducation.

Aux États-Unis, un groupe d'organisations professionnelles et d'établissements scolaires a élaboré un nouveau système d'évaluation (New Standards Assessment System, 1997) sur la base de trois éléments coordonnés. Ces éléments sont, pour différentes matières, les suivants : a) description du contenu et de la démarche : on trouve là ce que les élèves devraient savoir et, illustrée à l'aide d'exemples, la manière dont ils devraient montrer les connaissances et aptitudes qu'ils ont acquises ; b) échantillons de travail et commentaire : il s'agit là d'échantillons de travail destinés à illustrer les performances de référence. Ceux-ci sont accompagnés d'observations visant à montrer la relation entre les normes et l'échantillon de performance ; c) examens et dossiers d'élèves : les critères de performance sont appliqués sur la base d'examens, lesquels sont complétés par un système de dossiers. Ces derniers contiennent des éléments témoins de la performance ainsi que des travaux réalisés par les élèves considérés pendant une période donnée. Les résultats des examens et les travaux des élèves sont évalués par comparaison avec les performances de référence.

À l'heure actuelle, nombre de pays ont à leur disposition d'excellents exemples de normes et modèles de méthodes d'évaluation dont ils peuvent se servir pour améliorer l'éducation. C'est l'application qui est difficile, car elle suppose que les collectivités et les systèmes publics s'associent aux élèves, parents, enseignants, organismes d'élaboration de programmes et ministères de l'éducation pour mettre sur pied des initiatives soigneusement calculées en fonction des objectifs fixés. Coopération générale, ambitions partagées, évaluation, telles sont en l'occurrence les clés de la réussite.

## **L'école et les communautés d'apprentissage et de savoir**

Si nous admettons que l'éducation a pour objectif d'encourager la réflexion et l'utilisation active du savoir, il faut alors que nous envisagions d'introduire dans le milieu scolaire et en classe des innovations propres à favoriser ce type de résultats. Il faut développer l'enseignement et l'environnement scolaire dans des directions qui permettent à la majorité des enfants et des jeunes d'atteindre des niveaux élevés et qui aident les enseignants en grand nombre à mettre leurs compétences professionnelles au service de ces objectifs. Il faudra essayer différentes formes de pédagogie pour accomplir cette tâche et exploiter, en s'appuyant sur l'expérience de nos meilleurs pédagogues, ce que l'on sait aujourd'hui de l'apprentissage et de la connaissance. L'apprentissage scolaire et les expériences éducatives, proposées tant dans le cadre qu'en dehors du cadre de l'école, devront être conçus pour engendrer au niveau de la performance les caractéristiques voulues pour permettre la mise en œuvre de capacités d'ordre supérieur dans l'utilisation des connaissances acquises (Bruer, 1993).

Des changements soigneusement pesés sont à envisager dans la nature de l'enseignement. La recherche pédagogique tend en particulier à montrer que, dans de nombreuses situations didactiques, l'accent doit être mis non plus sur l'enseignant comme agent de transmission du savoir, mais sur l'apprenant en tant que constructeur et inventeur de son propre savoir dans le cadre d'un programme. Nous sommes encouragés à délaisser l'apprentissage passif au profit d'une performance active qui permet à l'élève d'acquérir des compétences.

À cette fin, des contextes éducatifs ont été créés dans des écoles primaires et ailleurs, afin d'amener les élèves à apprendre en tant que groupe. Ceux-ci associent leurs efforts pour comprendre et organiser l'information dans les matières du programme. C'est ainsi que tout en s'instruisant avec l'aide du maître et les uns auprès des autres, ils apprennent à conduire une entreprise intellectuelle collective. Dans ces groupes, les élèves apprennent davantage en posant des questions et en faisant des recherches qu'en écoutant ce qu'on leur dit. Le travail qui leur est proposé consiste par exemple à étudier un thème scientifique, la nature d'une preuve géométrique, les propriétés des nombres ou les caractéristiques de différents styles et genres littéraires. Au cours de leurs recherches, ils posent des questions, testent ce qu'ils apprennent, comparent leur science à celle du maître ou de tout autre spécialiste et s'interrogent sur tel ou tel détail de ce savoir.

Comme les élèves travaillent ensemble, l'apprentissage est très délibérément conduit et très ciblé. Ils s'emploient à atteindre des niveaux de référence ; ils acquièrent des compétences qu'ils peuvent montrer et les utilisent, de même que le savoir nouvellement appris, pour étudier la leçon suivante. On peut constater le caractère délibéré de cet apprentissage dans les échanges au sein de la classe ; les élèves commentent ce qu'a dit tel camarade, puis mettent leur pensée à l'épreuve en disant « Voilà mon point de vue sur la question » ; ensuite, ils en viennent à exposer ce

qu'ils savent. Dans ce type de contexte, ce qui est mis en valeur, c'est la démarche intellectuelle suivie par les spécialistes dans leurs disciplines respectives. Les élèves, par exemple, ne se contentent pas d'enregistrer des faits d'histoire ou de biologie, ils apprennent comment l'historien ou le biologiste raisonne et rassemble des faits pour aboutir à des conclusions et proposer des explications.

Dans ce type de contexte, les faits et les informations font partie des données soumises au travail d'apprentissage et de réflexion. Les élèves peuvent être invités à s'intéresser à l'actualité mondiale ou aux événements de la vie locale et se servir de l'information recueillie dans le cadre de ce qu'ils étudient. Par exemple, ils peuvent utiliser leurs connaissances mathématiques et scientifiques pour étudier des écosystèmes et communiquer cette information (par l'Internet) à une communauté voisine pour obtenir davantage d'information. Ils peuvent utiliser leurs capacités d'écriture pour expliquer à d'autres élèves et à leurs parents comment ils interprètent ce qu'ils apprennent. D'une manière générale, ils peuvent, guidés par leurs enseignants, examiner l'information dont ils disposent et les interprétations qui en sont données ou chercher ailleurs des éléments à l'appui de leurs idées.

On a appelé ces cadres éducatifs « communautés de découverte du savoir » (*communities for knowledge building* — Brown et Campione, 1990, 1994 ; Scardamalia et Bereiter, 1991, 1996). Les élèves participent à la transmission du savoir en cherchant, partageant et acquérant collectivement des connaissances dans un contexte qui peu à peu devient moins directif. Ce qui caractérise ces communautés de découverte du savoir, c'est que l'on y cherche à confier aux élèves des démarches qui d'ordinaire relèvent de l'enseignant. On les aide à définir des objectifs, à orienter leurs propres recherches, à s'assurer qu'ils ont compris et à utiliser les ressources dont ils disposent pour inventer eux-mêmes leur cadre d'apprentissage. Dans les environnements participatifs de ce type, les enseignants et les élèves mettent en commun les compétences qu'ils possèdent ou se chargent de rechercher les connaissances dont le groupe a besoin afin de les lui apporter. Ils constituent une communauté de discours où l'apprentissage par le débat constructif, la conjecture, la remise en question, la critique et la présentation de preuves est la pratique courante, et non l'exception (Brown et Campione, 1994 ; Campione, Brown et Jay, 1992)<sup>2</sup>. Il est important, du point de vue didactique, de noter que, au fur et à mesure qu'ils atteignent des niveaux de connaissance et de performance plus élevés, ils deviennent plus compétents en tant qu'agents actifs de leur propre apprentissage et de celui des autres. En tant qu'environnements d'apprentissage, les communautés de découverte du savoir font actuellement l'objet d'une évaluation et d'une étude attentives (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992, 1994).

## L'intégration de l'évaluation et de l'instruction

Il faut qu'à l'avenir le contrôle des connaissances et l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage deviennent des activités plus étroitement imbriquées (Frederiksen et Collins, 1989). L'apprentissage est contrôlable au moyen d'éléments, grâce auxquels on peut évaluer les résultats et décider des étapes didactiques suivantes. Parmi les

caractéristiques de l'évaluation qui font partie intégrante du processus d'instruction, on retiendra au moins six aspects :

### *L'accès aux possibilités d'éducation*

Comme je l'ai déjà dit, pour réduire les aspects excessivement sélectifs des systèmes éducatifs, il faut une évaluation conçue pour établir les possibilités de développement des élèves. Les programmes d'évaluation et d'enseignement devront permettre aux enseignants de repérer et de consolider les points forts des apprenants pour que ceux-ci puissent réussir dans les filières plus difficiles.

### *La manifestation de la compétence*

La mesure du savoir et des compétences doit mettre en évidence les processus et produits de l'apprentissage. Les critères de performance selon lesquels les élèves sont jugés apparaîtront clairement, et pourront ainsi inspirer et orienter l'apprentissage et l'enseignement.

### *L'auto-évaluation*

L'évaluation comprendra l'enseignement de l'auto-évaluation. L'évaluation et l'enseignement étant indissociables, on prévoira des possibilités d'entraînement et de travail pratiques de nature à aider les élèves à réfléchir sur leur performance. Ces évaluations permettront aux élèves de se fixer des critères de progrès en fonction desquels ils pourront juger leurs propres résultats et apprendre à s'autodiriger ; les élèves pourront ainsi atteindre des niveaux plus élevés.

### *L'évaluation socialement située*

Les conditions de l'évaluation peuvent obliger à mettre les élèves en situation dans un contexte social où ils participent à une tâche et assistent d'autres personnes. Cela a l'avantage de les amener à élaborer et mettre à l'épreuve leurs définitions de la compétence ; cela leur fournit en outre l'occasion d'observer la façon dont les autres raisonnent et de se rendre compte de la réception faite à leurs propres efforts. Dans ces conditions, ce n'est pas seulement la performance qui peut être évaluée, c'est aussi la facilité avec laquelle tel élève reçoit l'aide et les avis qui lui sont donnés et les met à profit.

### *L'efficacité didactique*

Les évaluations sont jugées en fonction de l'intérêt de l'information qu'elles apportent aux enseignants, quant au temps et à l'importance qu'il convient d'accorder à certains concepts et contenus et à certaines compétences cognitives dans le cadre du programme. Les résultats de l'évaluation peuvent être appréciés en fonction de l'in-

fluence qu'ils exercent sur l'enseignement et de l'utilité de l'information qu'ils apportent aux fins de la mise au point d'activités scolaires en relation avec les objectifs pédagogiques.

### *L'intérêt cognitif*

Bien qu'elles portent sur le contenu, les évaluations n'en négligent pas pour autant les aspects importants de la performance consistant par exemple à soulever des questions, à définir et analyser les problèmes avant de les résoudre ou à proposer des explications théoriques justifiant la démarche adoptée. Pour élaborer des méthodes d'évaluation, il faut analyser les aspects cognitifs de l'activité concernée et mettre au point des modes de notation qui rendent compte de la performance cognitive en question.

## **En guise de conclusion**

L'évaluation des capacités d'apprentissage et des résultats des élèves doit être conçue et conduite de manière à prendre en compte les objectifs de la société moderne et ce que l'on sait actuellement de l'apprentissage humain. Il ne saurait être question de réformer et d'améliorer les choses si l'on s'obstine à s'encombrer de pratiques conçues pour d'autres temps. On dispose désormais d'aperçus nouveaux sur la nature de la connaissance et des capacités mises en œuvre dans l'apprentissage, ainsi que sur celle des compétences acquises par l'éducation. Des systèmes novateurs associant l'accès à l'éducation, l'enseignement et l'évaluation peuvent maintenant aider à mettre en place des environnements éducatifs qui favorisent et respectent les capacités cognitives, et préparent l'individu à mener une vie digne, à se montrer compétent dans son travail et à s'épanouir socialement.

## **Notes**

1. C'est essentiellement pour répondre à ce besoin pratique que la théorie psychométrique a vu le jour.
2. Pour faciliter la constitution d'une communauté d'apprentissage, on a conçu des systèmes informatiques permettant à des enfants de dialoguer en vue de construire, approfondir et partager un savoir. Leur activité est centrée sur une base de données commune alimentée par les élèves, qui commentent leurs entrées respectives en posant des questions, en proposant des sources d'information et en formulant des objections ou des encouragements (Scardamalia et Bereiter, 1991).

## **Références**

- Anderson, J. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications* [La psychologie cognitive et ses implications]. San Francisco, Freeman.
- Brown, A. L. 1978. « Knowing when, where and how to remember : a problem of metacognition » [Savoir quand, où et comment se souvenir : un problème de métacognition]. Dans : Glaser,



- R. (dir. publ.). *Advances in instructional psychology* [Avancées de la psychopédagogie]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, vol. 1, p. 77-165.
- Brown, A. L. ; Campione, J. C. 1990. « Communities of learning and thinking, or a context by any other name » [Communautés d'apprentissage et de réflexion, ou contexte portant tout autre nom]. Dans : Kuhn, D. (dir. publ.). *Contributions to human development : developmental perspective on teaching and learning thinking skills* [Contributions au développement humain : l'enseignement et l'acquisition des compétences intellectuelles vus sous l'angle du développement]. Bâle, Suisse, Karger, vol. 21, p. 108-126.
- ; —. 1994. « Guided discovery in a community of learners » [La découverte guidée dans une communauté d'apprenants]. Dans : McGilly, K. (dir. publ.). *Classroom lessons : integrating cognitive theory and classroom practice* [Le cours en classe : intégration de la théorie cognitive et de la pratique pédagogique]. Cambridge, Massachusetts, MIT Press/Bradford Books, p. 229-270.
- Bruer, J. 1993. *Schools for thought* [Des écoles pour apprendre à penser]. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Campione, J. C. ; Brown, A. L. ; Jay, M. 1992. « Computers in a community of learners » [Les ordinateurs dans une communauté d'apprenants]. Dans : DeCorte, E. ; Linn, M. C. ; Mandl, H. ; Verschaffel, L. (dir. publ.). *Computer-based learning environments and problem solving* [Environnements éducatifs informatisés et résolution des problèmes]. Berlin, Springer-Verlag, vol. 84, p. 163-192.
- Carraher, T. N. ; Carraher, D. W. ; Schliemann, A. D. 1985. « Mathematics in the street and in school » [Les mathématiques dans la rue et à l'école]. *British journal of developmental psychology* (Leicester, Royaume-Uni), vol. 3, p. 21-29.
- Chi, M. T. H. ; Glaser, R. ; Farr, M. (dir. publ.). 1988. *The nature of expertise* [La nature de la compétence]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Chi, M. T. H. ; Feltovich, P. ; Glaser, R. 1981. « Categorization and representation of physics problems by experts and novices » [Catégorisation et représentation des problèmes de physique par des experts et des novices]. *Cognitive science* (Norwood, New Jersey), vol. 5, p. 121-152.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. 1992. « The Jasper experiment : an exploration of issues in learning and instructional design » [L'expérience de Jasper : une étude des questions de conception de l'apprentissage et de l'enseignement]. *Educational technology research and development* (Englewood Cliffs, New Jersey), vol. 40, p. 65-80.
- . 1994. « From visual word problems to learning communities : changing conceptions of cognitive research » [Des problèmes verbaux visuels aux communautés d'apprenants : évolution des conceptions en recherche cognitive]. Dans : McGilly, K. (dir. publ.). *Classroom lessons : integrating cognitive theory and classroom practice* [Le cours en classe : intégration de la théorie cognitive et de la pratique pédagogique]. Cambridge, Massachusetts, MIT Press/ Bradford Books, p. 157-200.
- Dweck, C. W. 1988. « Motivation » [La motivation]. Dans : Glaser, R. ; Lesgold, A. (dir. publ.). *Handbook of psychology and education* [Manuel de psychologie et de pédagogie]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. 187-239.
- Dweck, C. S. ; Leggett, E. L. 1988. « A social-cognitive approach to motivation and personality » [Approche socio-cognitive de la motivation et de la personnalité]. *Psychological review* (Washington, D. C.), vol. 95, p. 256-273.
- Frederiksen, J. R. ; Collins, A. 1989. « A system's approach to educational testing » [Approche

- systémique du test éducatif]. *Educational researcher* (Washington, D. C.), vol. 18, n° 9, p. 27-32.
- Glaser, R. 1994. « Criterion-referenced tests : part I origins ; part II unfinished business » [Les tests critériels : partie I les origines ; partie II l'affaire n'est pas close]. *Educational measurement : issues and practice* (Washington, D. C.), vol. 13, n° 4, p. 9-11 ; p. 27-30.
- . 1996. « Changing the agency for learning : acquiring expert performance » [Changer le vecteur de l'apprentissage : l'acquisition de la maîtrise]. Dans : Ericsson, A. (dir. publ.). *The road to excellence : the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* [La voie de l'excellence : l'acquisition de la maîtrise dans les arts et les sciences, les sports et les jeux]. Mahwah, New Jersey, Erlbaum, p. 303-311.
- Glaser, R. ; Chi, M. T. H. 1988. « Overview » [Vue d'ensemble]. Dans : Chi, M. T. H. ; Glaser, R. ; Farr, M. J. (dir. publ.). *The nature of expertise* [La nature de la compétence]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. xv-xxviii.
- Glaser, R. ; Silver, E. 1994. « Assessment, testing, and instruction » [Évaluation, tests et enseignement]. Dans : Darling-Hammond, L. (dir. publ.). *Review of research in education* (Washington, D. C.), American Educational Research Association, vol. 20, p. 393-419.
- Greeno, J. 1991. « Number sense as situated knowing in a conceptual domain » [Le sens des nombres en tant que savoir situé dans un domaine théorique]. *Journal for research in mathematics education* (Reston, Virginie), vol. 22, p. 1-49.
- Holloway, S. 1988. « Concepts of ability and effort in Japan and the U.S. » [Les concepts de capacité et d'effort au Japon et aux États-Unis]. *Review of educational research* (Washington, D. C.), vol. 58, p. 327-345.
- Lane, S. ; Glaser, R. 1994. « Assessment in the service of learning » [L'évaluation au service de l'éducation]. Dans : Husén, T. ; Postlethwaite, T. N. (dir. publ.). *The international encyclopedia of education* [Encyclopédie internationale de l'éducation], 2<sup>e</sup> éd. Oxford/Louvain, Pergamon Press, p. 370-374.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life* [La cognition en pratique : intellect, mathématiques et culture dans la vie quotidienne]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- National Center on Education and the Economy et University of Pittsburgh. 1997. *Performance standards* [Critères de performance], vol. 1 à 3, Pittsburgh, Pennsylvanie, New Standards.
- Oakes, J. 1985. *Keeping track : how schools structure inequality* [Les filières : comment les écoles structurent l'inégalité]. New Haven, Connecticut, Yale University Press.
- . 1990. *Multiplying inequalities : the effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science* [La multiplication des inégalités : les effets de la race, de la classe sociale et des filières sur les possibilités d'apprendre les mathématiques et les sciences]. Santa Monica, Californie, Rand.
- Oakes, J. ; Lipton, M. 1990. « Tracking and ability grouping : a structural barrier to access and achievement » [Les filières et classes de niveau comme obstacles structurels à l'accès et à la réussite]. Dans : Goodlad, J. ; Keating, P. (dir. publ.). *Access to knowledge : an agenda for our nation's schools* [L'accès au savoir : un programme pour nos écoles]. New York, College Entrance Examination Board, p. 187-204.
- Peak, L. 1993. « Academic effort in international perspective » [L'effort scolaire dans une perspective internationale]. Dans : Tomlinson, T. (dir. publ.). *Motivating students to learn : overcoming barriers to high achievement* [Motiver les élèves : surmonter les obstacles à l'excellence]. Berkeley, Californie, McCutchan Publishing, p. 41-59.

- Resnick, L. B. 1995. « From aptitude to effort : a new foundation for our schools » [De l'aptitude à l'effort : un nouveau fondement pour nos écoles]. *Daedalus* (Cambridge, Massachusetts), vol. 124, p. 55-62.
- Resnick, L. B. ; Nelson-LeGall, S. (sous presse). « Socializing intelligence » [Socialiser l'intelligence]. Dans : Smith, L. ; Tomlinson, P. (dir. publ.). *Piaget, Vygotsky and beyond* [Piaget, Vygotsky et au-delà]. Londres, Routledge.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking : children's guided participation in culture* [L'apprentissage de la pensée : la participation dirigée des enfants à la culture]. New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. ; Lave, J. (dir. publ.). 1984. *Everyday cognition : its development in social context* [La cognition quotidienne et son développement dans un contexte social]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Saxe, G. B. 1990. *Culture and cognitive development : studies in mathematical understanding* [Culture et développement cognitif : études sur la compréhension en mathématiques]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Scardamalia, M. ; Bereiter, C. 1991. « Higher levels of agency for children in knowledge building : a challenge for the design of new knowledge media » [Renforcer la participation des enfants à la découverte de la connaissance : un défi pour l'élaboration de nouveaux vecteurs du savoir]. *Journal of the learning sciences* (Mahwah, New Jersey), vol. 1, p. 37-68.
- ; —. 1996. « Adaptation and understanding : a case for new cultures of schooling » [Adaptation et compréhension : pour de nouvelles cultures de l'enseignement scolaire]. Dans : Vosniadou, S. ; DeCorte, E. ; Glaser, R. ; Mandl, H. (dir. publ.). *International perspectives on the design of technology-supported learning environments* [Perspectives internationales sur la conception d'environnements éducatifs bénéficiant d'un soutien technologique]. Mahwah, New Jersey, Erlbaum, p. 149-163.
- Shepard, L. A. 1991. « Negative policies for dealing with diversity : when does assessment and diagnosis turn into sorting and segregation ? » [Mauvaises politiques face à la diversité : quand l'évaluation et la diagnostique tournent à la sélection et à la ségrégation]. Dans : Hiebert, E. H. (dir. publ.). *Literacy for a diverse society : perspectives, practices and policies* [L'alphabétisation pour une société plurielle : perspectives, pratiques et politiques]. New York, Teachers College Press, p. 279-298.
- Sternberg, R. J. *et al.* 1995. « Testing common sense » [Tester le bon sens]. *American psychologist* (Washington, D. C.), vol. 50, n° 11, p. 912-926.
- Stevenson, H. ; Lee, S. 1990. « Contexts of achievement : a study of American, Chinese, and Japanese children » [Les contextes de la réussite : études sur les enfants américains, chinois et japonais]. *Monographs of the Society for research in child development* [Monographies de la Société de recherche sur le développement de l'enfant], vol. 55, n° 1 et 2, n° de série : 221.
- Thorndike, E. L. 1975. « Mr Binet's test 70 years later » [Le test de Binet 70 ans plus tard]. *Educational researcher* (Washington, D. C.), vol. 4, p. 3-7.

---

# DOSSIER

## L'ÉVALUATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION : L'ÉTAT DE LA QUESTION À LA FIN DES ANNÉES 90

---

# INTRODUCTION

---

## AU DOSSIER

---

*Alejandro Tiana Ferrer*

---

À la fin des années 90, les systèmes d'éducation se trouvent confrontés à un impérieux défi : améliorer la qualité de l'éducation qu'offrent les établissements d'enseignement. Les enjeux scientifiques, technologiques et économiques de l'époque, la forte demande sociale en faveur d'une éducation plus large et plus complète, la nécessité d'utiliser le mieux possible des ressources rares et la pression qui s'exerce en faveur d'un développement durable et équitable obligent les pouvoirs publics à répondre à cette exigence inéluctable. L'amélioration de la qualité de l'éducation est ainsi devenue un objectif fondamental, orientant une bonne part des politiques éducatives actuelles. Comme on l'a souligné dans diverses instances internationales, la principale tâche qui s'impose aux systèmes d'éducation de nos jours est non plus seulement de donner une éducation à tous les citoyens, mais de faire en sorte que celle-ci soit de qualité (OCDE, 1992).

Parmi les facteurs qui contribuent à l'amélioration qualitative de l'éducation, l'évaluation du système d'éducation et de ses composantes occupe une place particulière. En effet, l'adoption de mesures destinées à améliorer l'activité éducative ne peut reposer que sur une information rigoureuse, contrôlée et équilibrée. Or, en permettant d'obtenir et de diffuser une telle information, l'évaluation devient un puissant instrument de connaissance, d'appréhension de la situation, de débat démocratique et, en fin de compte, de changement (Delors, 1996). Il n'est donc pas étonnant qu'on ait pu dire que l'évaluation était un outil fondamental au service d'un nou-

---

*Langue originale : espagnol*

*Alejandro Tiana Ferrer (Espagne)*

Professeur d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée à l'Université nationale d'éducation à distance (Madrid, Espagne). Il a occupé de 1989 à 1996 les fonctions de directeur du Centro de Investigación y Documentación Educativas (CIDE) et de l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Il a été président du Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE) et du Comité directeur du Centre pour la recherche de l'innovation dans l'enseignement (CERI-OCDE). Auteur ou coauteur de douze ouvrages et de plus de soixante-dix travaux sur divers sujets relatifs à l'histoire de l'éducation, à l'éducation comparée et à l'évaluation de l'éducation.

veau mode de formulation de politiques et de gestion des systèmes d'éducation (De Landsheere, 1994 ; House, 1993 ; Michel, 1996).

C'est dans ce contexte que de nombreux pays ont commencé au cours des dernières années à élaborer divers plans et programmes d'évaluation éducative. Les actions entreprises à ce jour ont permis de proposer des axes de travail prometteurs, de créer des organismes nouveaux et d'acquérir une précieuse expérience des possibilités et des limites de l'utilisation de l'évaluation dans le domaine de l'éducation.

Toutefois, en dépit des avancées réalisées, la rapide évolution que connaît aujourd'hui l'évaluation oblige les autorités éducatives à explorer de nouvelles pistes d'action, à réfléchir sur les expériences mises en œuvre et à en tirer les conclusions qui s'imposent. L'une des méthodes les plus efficaces pour mener à bien cette réflexion consiste à confronter ses propres idées et actions avec celles d'autres pays. Le débat à l'échelon international fournit une occasion unique d'enrichir nos connaissances concernant la manière de résoudre les problèmes que nous rencontrons au plan national et d'améliorer notre pratique.

Telles sont précisément les raisons qui furent à l'origine de l'organisation à Rio de Janeiro, en décembre 1997, d'un séminaire international sur l'évaluation éducative et ce, à l'initiative du Ministère de l'éducation et des sports du Brésil et du Bureau international d'éducation de l'UNESCO. Ont participé à cette rencontre quelque 150 spécialistes en évaluation, chercheurs et professeurs des divers niveaux d'enseignement de 15 pays d'Amérique, d'Europe, d'Asie et d'Océanie, ainsi que du Ministère fédéral et des divers États du Brésil. On trouvera dans ce dossier une sélection des travaux présentés à ce séminaire.

## **Une réflexion sur les tendances nouvelles de l'évaluation éducative**

À partir de l'expérience accumulée en matière d'évaluation des systèmes d'éducation, ce document se propose de contribuer à la réflexion sur les implications du travail d'évaluation d'un système d'éducation et sur les principaux problèmes que soulève cette tâche à l'heure actuelle. Plutôt que de s'étendre sur des idées et des approches déjà connues, on s'efforce dans cette étude d'analyser et d'expliquer les tendances nouvelles qui se font jour. Parler de tendances nouvelles suppose que l'on procède à une exploration du passé récent et à une analyse de la situation présente tout en regardant vers l'avenir. Semblable exercice est particulièrement nécessaire s'agissant d'un domaine en pleine rénovation.

En effet, bien que l'évaluation proprement dite ait déjà une longue histoire qui remonte aux origines de la psychométrie et de la pédagogie expérimentale, elle a connu au cours des trois dernières décennies un développement franc et rapide, des changements importants étant intervenus dans la manière dont elle est conçue, dans les méthodes qu'elle utilise et dans la façon dont elle est organisée sur le plan institutionnel. Du fait de toutes ces transformations, elle s'est vue complètement renouvelée, à tel point que l'évaluation éducative actuelle n'a plus grand-chose à voir avec l'activité du même nom qui se pratiquait au début des années 70.

L'un des aspects qui permettent d'apprécier le mieux le changement intervenu est l'utilisation systématique de l'évaluation pour obtenir des éléments de jugement sur les différents domaines de l'éducation et plus seulement sur les acquis des élèves. Pour reprendre une image parlante fréquemment utilisée, tout se passe comme si l'évaluation s'était développée en colonisant progressivement les territoires avoisinants. Après s'être préoccupée au départ surtout des acquis des élèves, elle s'est peu à peu davantage intéressée aux professeurs, aux contenus de l'enseignement, aux programmes d'intervention, aux établissements et à l'administration éducative elle-même. En résumé, on peut dire que de nos jours l'ensemble du système d'éducation est soumis à évaluation.

De façon logique, cet élargissement du champ d'intérêt de l'évaluation et l'application de celle-ci à de nouvelles réalités ont obligé à revoir de près les concepts et les catégories théoriques utilisés, à réviser les méthodes en usage, à rechercher les modèles institutionnels et organisationnels qui permettraient le mieux de la mettre au service de ses nouvelles fonctions et à réfléchir aux mécanismes les plus efficaces pour diffuser et exploiter les informations recueillies. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, il existe non pas des normes universelles consacrées par la tradition, mais des tendances plus ou moins prometteuses, de l'analyse desquelles il convient de tirer les critères applicables dans chaque cas précis.

Le dossier commence justement par évoquer les changements conceptuels provoqués par la diversité actuelle des fonctions de l'évaluation, diversité qui résulte du développement qu'elle a enregistré. Progressant selon cet axe de réflexion, Caroline Gipps traite, dans son exposé, des relations et des influences mutuelles existant entre l'évaluation et l'apprentissage, question particulièrement importante à une époque où le changement économique et social rapide oblige de plus en plus les États à favoriser l'acquisition par les individus de capacités cognitives plus avancées, orientées vers un apprentissage stratégique. C'est de ce point de vue que la relation existant entre les mécanismes d'évaluation établis et le mode d'apprentissage qu'ils favorisent effectivement est soigneusement analysée dans le but de signaler l'apparition de certains effets indésirables.

L'extension progressive des fonctions traditionnelles de l'évaluation éducative n'a pas seulement obligé à élaborer de nouveaux cadres conceptuels ; elle a aussi contraint à mettre au point de nouvelles méthodes et de nouveaux instruments pour évaluer les systèmes d'éducation. On en a ici choisi deux pour l'intérêt qu'ils suscitent et le développement qu'ils connaissent à l'heure actuelle.

La contribution de Tjeerd Plomp est centrée sur la comparaison internationale des résultats de l'éducation, tâche à laquelle participent diverses institutions et associations internationales et qui a donné lieu à la réalisation d'un nombre croissant d'études au cours des dernières années. Les travaux réalisés depuis trente ans par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), et tout particulièrement le dernier d'entre eux, la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), servent de base à Tjeerd Plomp pour réfléchir sur les diverses fonctions que ce type d'études peut remplir (description du niveau des résultats atteints ; élaboration d'échelles de rendement fondées sur le critère ;

suivi des processus de changement à l'œuvre dans les systèmes d'éducation ; analyse des différences entre les pays ; recherche éducative transnationale), ainsi que sur leurs principales difficultés et limites.

Norberto Bottani aborde, pour sa part, les actions récemment mises en œuvre pour l'élaboration et l'utilisation d'indicateurs de l'éducation, en tant qu'outils capables de fournir des informations significatives et cohérentes permettant d'évaluer l'état des systèmes d'éducation. À partir de l'expérience acquise grâce au projet relatif aux Indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement (INES) du Centre d'éducation pour la recherche et l'innovation de l'Organisation de coopération et de développement économiques (CERI-OCDE), il analyse les fonctions que remplissent les indicateurs dans les systèmes d'éducation actuels, les contributions qu'ils peuvent apporter aux processus de prise de décisions en éducation et les conditions qui doivent être réunies pour en garantir l'efficacité. Dans son analyse, il associe les approches théorique, opérationnelle et politique à proprement parler en faisant apparaître les relations entre les trois plans.

Mais évaluer les systèmes d'éducation ne peut se borner à l'analyse des macrostructures. Les recherches récentes sur les facteurs qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation s'accordent toutes à attribuer un rôle central à l'école elle-même. Bien qu'on ne puisse négliger l'effet produit par les politiques nationales ou locales, l'amélioration de la qualité de l'éducation se joue finalement dans chaque établissement d'enseignement. D'où l'importance croissante que l'on accorde à l'évaluation des établissements scolaires en tant qu'instrument pour améliorer l'éducation. Par conséquent, parler d'évaluation éducative suppose également que l'on réfléchisse aux questions suivantes : quelles sont les fonctions spécifiques de l'évaluation des écoles, quel rôle jouent celles-ci dans l'évaluation du système d'éducation, comment peuvent et doivent se compléter les activités d'évaluation de type interne et externe, et quel est le rôle des autorités éducatives et des écoles mêmes dans l'évaluation de l'institution scolaire.

David Nevo souligne la nécessité de réserver un espace propre à l'évaluation des lieux d'enseignement dans la mesure où c'est là que se dispense réellement l'éducation et que doit être mesurée son efficacité. Pour mener à bien cette tâche, il est fondamental d'associer auto-évaluation des établissements éducatifs et évaluation externe, car le dialogue entre ces deux types d'évaluation est le plus puissant moyen pour améliorer l'institution. La mise en pratique de ces principes oblige à examiner avec soin le déroulement d'une évaluation axée sur l'école, mais aussi à modifier le discours de l'évaluation, pour le rendre moins coercitif.

L'une des questions qui préoccupent le plus aujourd'hui les responsables politiques et les évaluateurs est celle de savoir comment comparer de manière juste les centres scolaires. La comparaison des établissements, utilisée pour les connaître, leur faire rendre des comptes ou susciter entre eux une émulation, est une pratique de plus en plus répandue. Cependant, elle pose de sérieux problèmes de justice du jugement, puisque la situation de départ des élèves influe considérablement sur les résultats obtenus par l'établissement. C'est la raison pour laquelle diverses méthodes ont été mises au point pour mesurer cette influence et pour en tenir compte dans l'analyse.



Sally Thomas présente les nouvelles méthodes statistiques employées en Angleterre pour le calcul de la « valeur ajoutée », c'est-à-dire ce qu'apporte l'établissement scolaire à l'apprentissage, en tenant compte des caractéristiques socio-économiques des élèves et de leur niveau initial de connaissances. Ces méthodes nouvelles obligent à reposer la question de l'efficacité scolaire en distinguant le type de résultats qu'un établissement déterminé stimule chez ses élèves, les âges pour lesquels il est le plus efficace et les caractéristiques de la population scolaire qu'il encourage le plus. L'un des principaux avantages de ces méthodes nouvelles est de conduire à parler d'efficacité scolaire non plus en termes généraux, mais en tenant compte du contexte et en s'attachant à mettre en évidence les domaines où tel établissement est très efficace et ceux où il l'est moins.

L'une des questions les plus préoccupantes aujourd'hui quand on réfléchit aux relations existant entre l'évaluation et la politique éducative est celle de son organisation institutionnelle. Concrètement, le type de dépendance des organismes responsables de l'évaluation par rapport aux autorités politiques et aux administrations éducatives fait l'objet de fréquentes discussions du fait de ses implications. La raison en est que le modèle institutionnel choisi conditionne dans une large mesure le degré d'indépendance dont disposent les évaluateurs dans leurs activités.

Ernest House aborde cette question en mettant l'accent sur la notion de « crédibilité » de l'évaluation qui apparaît comme plus importante que celle de son indépendance. Le problème fondamental auquel se heurtent les systèmes nationaux d'évaluation consiste à acquérir une crédibilité dans leur propre contexte comme moyen pour parvenir à exercer une influence réelle. Pour cela, l'évaluation doit présenter trois caractéristiques de base : elle doit être démocratique, se fonder sur le dialogue et résulter de délibérations. Si elle peut remplir une fonction critique par rapport aux décisions politiques adoptées, elle n'en est pas moins un instrument fondamental pour l'élaboration et la gestion des politiques dans les sociétés du monde capitaliste avancé.

Enfin, la politique éducative est confrontée aujourd'hui à une ultime difficulté, qui est celle de savoir comment traiter et utiliser l'information fournie par l'évaluation. Bien que la conception étroitement utilitaire selon laquelle les résultats de l'évaluation sont au service immédiat de la prise de décisions ait cédé la place à une conception plus vaste, qui admet l'existence de voies indirectes d'influence, l'intérêt pour la relation existant entre l'évaluation et l'élaboration des politiques ne se dément pas. Les commanditaires mais aussi les évaluateurs veulent plus que jamais que les résultats de l'évaluation soient diffusés correctement. On s'attache de plus en plus à trouver de nouveaux modes de diffusion de l'information, pour des raisons d'exigence démocratique autant que par simple souci d'efficacité. Le rôle des intermédiaires de l'information, qui mettent en rapport les évaluateurs et les commanditaires de l'évaluation avec leurs publics, est valorisé par ceux qui croient qu'ils apportent un concours important à la traduction des résultats de l'évaluation en connaissances utilisables. En bref, les flux d'informations associés à l'évaluation, les usages que l'on fait de celle-ci et l'influence qu'elle peut exercer sur la politique et sur la pratique éducative reviennent sans cesse à l'ordre du jour s'agissant des priorités de l'évaluation.

Barry McGaw aborde la question de l'utilisation des résultats de l'évaluation en analysant le déplacement du champ de l'évaluation, naguère simplement axé sur les résultats de l'apprentissage, vers ce que l'on appelle les *benchmarks*, ou échelles de critères de performance. Ce terme, qui est issu du monde de la production, désigne les nouveaux instruments conceptuels et méthodologiques dont on dispose désormais pour l'évaluation, pour l'interprétation et pour l'utilisation des résultats de l'éducation. Par ailleurs, l'évaluation admet divers usages en fonction du niveau d'analyse adopté (celui de la macroanalyse : ensemble du système d'éducation ; ou de la microanalyse : établissements d'enseignement), dont chacun a ses exigences propres. Il ne fait aucun doute que ces tendances nouvelles peuvent contribuer dans les prochaines années à accroître l'utilité de l'évaluation pour l'interprétation des phénomènes éducatifs et pour la prise de décisions.

## Un programme de travail ouvert sur l'avenir

Comme on peut le constater aisément, les thèmes choisis ne constituent qu'un tout petit échantillonnage des problèmes et des tendances de l'évaluation éducative à l'heure actuelle. Dans ce domaine, comme dans d'autres, il est indispensable de poursuivre un travail d'expérimentation, de réflexion et de débat qui, seul, pourra apporter des réponses aux nombreuses questions qui se posent.

Pour mener à bien ce travail, les actions entreprises par les autorités nationales peuvent et doivent être strictement complémentaires de celles mises en œuvre par les organismes internationaux. Le programme de travail pour l'avenir est vaste et il serait absurde de l'aborder en s'engageant dans des voies divergentes. Il faut exploiter les possibilités qu'offrent les échanges d'expériences et la coopération, qui sont toujours plus fructueuses que l'isolement. En fin de compte, les pays qui ont décidé de promouvoir l'évaluation éducative sont confrontés à des problèmes similaires. Parmi les grandes orientations de ce programme qu'il faudra progressivement concrétiser, on relève trois types d'action qui revêtent une importance particulière dans la situation actuelle.

En premier lieu, il faut promouvoir des programmes communs de recherche dans le domaine de l'évaluation éducative. S'il est vrai qu'il existe d'ores et déjà dans certains pays d'importants projets en la matière, il n'empêche que le dépassement des frontières nationales ouvre de nouvelles perspectives et permet d'explorer des solutions différentes. L'expérience engagée dans ce sens au cours des dernières années par l'Union européenne démontre que la constitution de réseaux de chercheurs en évaluation peut contribuer de manière décisive à la création et à la diffusion de connaissances dans ce domaine. D'un autre point de vue, les projets internationaux d'évaluation, comme ceux parrainés par l'IEA, l'OCDE ou par l'OREALC-UNESCO (Santiago), fournissent une occasion inestimable pour explorer de nouvelles approches et de nouvelles méthodes applicables à des réalités et des contextes nationaux divers.

En deuxième lieu, il faut continuer à promouvoir les échanges et la coopération dans ce domaine. La mise en place de systèmes nationaux d'évaluation de l'édu-

cation est une expérience encore récente pour de nombreux pays et il leur reste beaucoup à apprendre. Du fait des caractéristiques propres de ce champ d'action, c'est souvent au-delà des frontières nationales que les enseignements doivent être recherchés, par la confrontation, la comparaison et des transferts mûrement réfléchis et contrôlés des connaissances. Les rencontres internationales constituent une occasion privilégiée pour les responsables et les spécialistes qui s'occupent de la mise en place de ces nouveaux systèmes de se réunir afin de réfléchir ensemble sur les problèmes qu'ils doivent résoudre et d'ébaucher des solutions. Dans certains cas, la tenue de réunions à l'échelon régional peut venir épauler des expériences qui n'en sont qu'à leur début grâce à l'adoption de programmes d'action communs.

En troisième lieu, il faut continuer à améliorer la formation des professionnels qui travaillent dans ce domaine. La situation actuelle montre qu'il existe des noyaux de spécialistes hautement qualifiés, mais qu'il n'y a pas encore suffisamment d'experts bien formés pour répondre à l'augmentation de la demande d'évaluation. En outre, il convient de revoir les éléments de programme relatifs à l'évaluation que comportent les formations initiale et continue des enseignants. Alors que l'on parle tant de la nécessité de promouvoir une *culture de l'évaluation*, il y a lieu de se demander quels doivent être les contenus pédagogiques qui vont dans ce sens. Étant donné que l'expérience et le savoir en matière d'évaluation sont disséminés de par le monde, la coopération internationale s'impose tout particulièrement. C'est pourquoi les activités de formation doivent être un des points à faire figurer au programme de travail pour l'avenir.

Enfin, il convient de réserver une place particulière dans ce programme de travail à des actions qui répondent aux besoins spécifiques des pays en développement. Tant en matière de production et de diffusion des connaissances qu'en ce qui concerne la coopération et les échanges internationaux ou les activités de formation, ces pays doivent jouer un rôle important si l'on ne veut pas qu'ils restent en marge des courants nouveaux observés dans les pays développés. Sans que cela suppose en aucune manière une assimilation mimétique ou la création d'une nouvelle dépendance, il est indispensable de contribuer à ce que se mettent en place dans ces pays les éléments de réflexion, les compétences professionnelles et les modes d'organisation qui permettront de tirer les meilleurs fruits possibles de l'évaluation grâce à une adaptation intelligente à leurs priorités, à leurs programmes d'action et à leurs besoins. Les décisions que prendront les organismes internationaux, quant au travail à poursuivre dans ce domaine au cours des prochaines années, devront avoir présente à l'esprit cette situation spécifique et en tenir compte dans leurs plans d'action.

## Références

- De Landsheere, G. 1994. *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- Delors, J. 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, Éditions Odile Jacob/UNESCO.
- House, E. 1993. *Professional evaluation. Social impact and political consequences* [L'évaluation

professionnelle. Impact social et conséquences politiques]. Newbury Park, Londres et New Delhi, Sage.

Michel, A. 1996. « La conducción de un sistema complejo ; la educación nacional » [La gestion d'un système complexe : l'éducation nationale]. *Revista ibero-americana de educación* (Madrid), n° 10, p. 13-36.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1992. *Une éducation et une formation de qualité pour tous*. Paris.

---

# ÉVALUATION DES ÉLÈVES ET APPRENTISSAGE DANS UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

---

*Caroline Gipps*

---

Le présent article étudie les rôles traditionnels de l'évaluation et les demandes auxquelles celle-ci est actuellement soumise pour qu'elle facilite l'adaptation des systèmes éducatifs aux changements économiques mondiaux. Je fais valoir qu'au prochain millénaire, et avec la révolution de l'information, il sera important d'inculquer à une proportion élevée de nos élèves des compétences d'un ordre supérieur et des stratégies efficaces d'acquisition des connaissances. J'examinerai ensuite la nature des programmes d'évaluation les plus ambitieux, compte tenu de l'articulation délicate entre les examens comportant des enjeux élevés, l'enseignement et l'apprentissage. Je présenterai enfin des éléments d'appréciation quant à l'incidence que le programme national d'évaluation a eue sur l'enseignement en Angleterre et au pays de Galles.

## Introduction

Un certain nombre d'auteurs soutiennent qu'un changement de paradigme se produit actuellement en matière d'évaluation : on abandonnerait le modèle des tests et

---

*Langue originale : anglais*

*Caroline Gipps (Royaume-Uni)*

Doctorat de l'Université de Londres. Professeur de sciences de l'éducation et directrice de recherche à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Londres. Psychologue de formation, elle a travaillé comme institutrice avant de faire de la recherche. Ses travaux actuels portent sur les stratégies de l'enseignement, de l'évaluation et de la rétro-information des maîtres pour les élèves de deuxième et de sixième année. Elle a publié de nombreux articles sur les principes et la pratique de l'évaluation. Parmi ses publications les plus récentes : *A fair test ? Assessment, achievement and equity* [Une épreuve équitable ? Évaluation, résultats et équité] en collaboration avec P. Murphy (1994) ; *Assessment : a teacher's guide to the issues* [L'évaluation : livre du maître] en collaboration avec G. Stobart (1996) ; *Equity in the classroom : towards effective pedagogy for girls and boys* [L'équité en classe : vers une pédagogie efficace pour les filles et pour les garçons] en collaboration avec P. Murphy (1996).

des examens conçus comme une course d'obstacles (on rend l'examen aussi difficile que possible, les candidats sont livrés à eux-mêmes et la qualité se mesure au nombre d'échecs) pour s'orienter vers un modèle d'évaluation où l'on essaie de donner à tous les candidats une réelle possibilité de montrer ce qu'ils connaissent, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils savent faire (en les guidant davantage, en leur expliquant les critères d'appréciation et en leur faisant faire des exercices en rapport avec la vie réelle ou avec le travail effectué en classe). Il y a changement de paradigme ou « révolution scientifique » quand le paradigme ancien ne permet plus de venir à bout d'un problème en suspens.

Aujourd'hui, l'évaluation est nécessaire pour atteindre des objectifs très divers : être l'auxiliaire de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances, donner des informations sur les élèves, les enseignants et les écoles, être un instrument de sélection et de certification, faciliter l'obligation de rendre des comptes, donner une impulsion aux programmes scolaires et à l'enseignement. Les formes nouvelles de l'évaluation et la gamme des objectifs qu'elle doit servir signifient que le modèle traditionnel qui sous-tendait la théorie de l'évaluation a cessé d'être satisfaisant.

Ce changement est dû en partie au dilemme suivant : on réclame de plus en plus un contrôle des connaissances à l'échelon national (pour toute une série de raisons sur lesquelles je reviendrai) qui doit permettre la comparabilité, alors même que notre compréhension de la cognition et de l'acquisition des connaissances nous dit que nous avons besoin de l'évaluation pour suivre plus directement les processus que nous voulons développer et notamment les compétences d'un ordre supérieur, ce qui fait qu'il est plus difficile de parvenir à cette comparabilité. Cependant, il ne s'agit pas seulement de vouloir aller au-delà des examens traditionnels et de leurs techniques ; le changement implique un ensemble beaucoup plus profond de transformations, d'où le changement de paradigmes : nos conceptions de base sur l'acquisition des connaissances, sur l'évaluation et sur ce qui est considéré comme réussite sont désormais radicalement différentes de celles qui sous-tendaient le modèle traditionnel de l'évaluation (Gipps, 1994).

Le message du présent article est que l'évaluation est un élément important de l'éducation et qu'elle doit dans toute la mesure du possible être d'une nature telle qu'elle se prête à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et soit utilisée à cette fin. Cela ne veut pas dire que les tests et examens normalisés traditionnels n'aient aucun rôle à jouer dans une politique d'évaluation, mais ils ne sont pas les seuls moyens possibles. Nous devons concevoir des programmes d'évaluation qui aient une influence positive sur l'enseignement et l'apprentissage.

## Les fonctions de l'évaluation

Traditionnellement, les grands concours servent à sélectionner, à catégoriser et à classer. Au Royaume-Uni, par exemple, les examens de la fonction publique ont été institués en 1955 pour identifier les personnes qui pourraient devenir fonctionnaires autrement que sur recommandation. Ces premiers examens servaient à déterminer la compétence et permettaient à ceux qui avaient réussi d'entrer dans certaines pro-

fessions ou dans les universités. Ils ont eu deux « effets secondaires » : d'une part, ils ont introduit l'idée d'un programme à préparer, d'autre part, en imposant des épreuves écrites théoriques pour l'entrée dans des carrières ou des institutions prestigieuses, ils ont conféré un prestige analogue à la technique d'évaluation utilisée, prestige qui subsiste encore aujourd'hui (Broadfoot, 1996).

Mes collègues sociologues, notamment Patricia Broadfoot, qualifient l'évaluation de procédé utilisé dans les sociétés développées dispensant une éducation de masse comme un mécanisme de contrôle social, comme une justification rationnelle de l'attribution de « rôles sociaux inégalement enviables » puisque les intéressés sont tenus de prouver leur compétence au moyen d'une procédure de certification fondée sur la compétition. L'emploi d'une procédure justifiable et l'idée du concours où tous les candidats sont en compétition sur un pied apparent d'égalité permettent à ceux qui n'ont pas réussi d'accepter leur échec. Les tests de quotient intellectuel (QI) ont été un moyen de contrôle « inégalé pour persuader la masse des perdants que leur échec était dû à leur médiocrité intrinsèque » (Broadfoot, 1979, p. 44).

Les systèmes nationaux auront toujours besoin de suivre les niveaux de performance à des fins d'organisation et pour pouvoir rendre des comptes. Mais l'évaluation s'est vu assigner récemment un rôle nouveau. Elle est utilisée un peu partout dans le monde développé pour préparer les systèmes éducatifs à s'adapter aux changements mondiaux. L'économie chasse la rhétorique : le progrès technologique exige une main-d'œuvre plus instruite, plus capable de réflexion et plus adaptable dans tous les secteurs du marché du travail pour renforcer la base technologique du pays et pour favoriser l'esprit d'entreprise et d'initiative. Le décalage apparent, dans les années 80, entre les produits des écoles et les besoins du marché du travail au Royaume-Uni, décalage attesté par le nombre des jeunes quittant l'école sans qualification et par le nombre des jeunes chômeurs, a donné à penser que l'éducation s'était coupée du « monde réel » du travail ; d'où les efforts visant à réconcilier l'école et l'économie (Neave, 1988). Mais le modèle de scolarisation qui se développe par voie de conséquence en Angleterre et au pays de Galles se caractérise par les séparations traditionnelles entre disciplines, par la « transmission » du savoir au moyen de cours magistraux, et par des tests et des examens qui se ramènent à un modèle formel d'épreuve écrite passée une fois pour toutes.

En fait, pour préparer les jeunes au prochain millénaire, il faut leur enseigner à *tous* non seulement les compétences de base, mais aussi les compétences d'un ordre supérieur qui consistent à résoudre des problèmes et à faire preuve d'esprit critique et de jugement. Nous devons leur enseigner à apprendre efficacement en étant conscients qu'ils apprennent et en maîtrisant ce qu'ils apprennent, car la révolution de l'information ainsi que les changements normaux de métier et de carrière, qu'on prévoit pour le siècle prochain, nous obligent tous à continuer à apprendre après avoir quitté l'école.

## L'évaluation et l'apprentissage

En général, les théoriciens de l'évaluation ne se sont pas prononcés sur l'apprentis-

sage. Et pourtant, il existe un rapport critique entre ce qui est contrôlé et la manière dont on le contrôle, entre ce qu'on enseigne et la manière dont les élèves apprennent. Pour favoriser l'enseignement et le développement de compétences d'ordre supérieur, et les processus de raisonnement et de résolution de problèmes, il nous faut pratiquer une évaluation qui reflète directement ces processus.

Les tests de rendement normalisés vérifient la capacité de l'élève à mémoriser et à appliquer ce qu'il a appris de façon routinière. Même les épreuves destinées à évaluer des activités d'un niveau plus élevé ne demandent souvent à l'élève que d'être capable de se rappeler la formule appropriée et d'effectuer quelques substitutions pour donner la bonne réponse. Les élèves qui conçoivent le savoir comme une collection de faits recourent à des procédés de bachotage pour faire entrer ces faits dans leur mémoire. En revanche, l'apprentissage en profondeur de ceux qui apprennent « bien » implique une réflexion sur la signification de ce qu'ils apprennent (Entwistle, 1992). (Je me souviens toutefois des mots de Bertrand Russell : « La plupart des gens aimeraient mieux mourir que réfléchir, et d'ailleurs la plupart meurent sans avoir réfléchi. ») Cette idée d'apprentissage approfondi ou réfléchi a évidemment des conséquences pour les programmes scolaires et la pédagogie, de même que pour l'évaluation.

L'enseignement traditionnel, dont le but est le passage d'une épreuve ou d'un examen, encourage souvent l'élève à apprendre par cœur. C'est une attitude essentiellement passive qui produit souvent un savoir superficiel : l'élève apprend des faits qu'il pourra ensuite se rappeler au moment de l'examen. Certains élèves peuvent acquérir une grande efficacité dans cet exercice de mémorisation, mais les faits appris de cette manière risquent d'être oubliés très rapidement. Il faut que l'information qui doit être retenue, ou bien soit comprise, ait fait l'objet d'une interaction et s'inscrive dans les schémas conceptuels du cerveau, ou bien qu'elle soit réutilisée fréquemment après avoir été apprise. Une connaissance superficielle permettra aux élèves de manipuler des formules ou de faire des exercices détaillés, même s'ils ne comprennent pas les principes fondamentaux. Cela signifie que ces élèves auront du mal à utiliser les mêmes faits ou concepts dans d'autres circonstances ou dans d'autres contextes, ce qui limite la valeur de ce qu'ils ont appris.

Un apprentissage en profondeur, au contraire, suppose non seulement la compréhension, mais aussi la volonté de comprendre, et exige une approche active de l'apprentissage. En parlant d'apprentissage actif, je veux dire que ceux qui apprennent ne doivent pas s'activer physiquement, ou qu'il leur faille « découvrir » des choses, mais qu'ils doivent réfléchir activement, par eux-mêmes, et interagir avec le sujet étudié. Il incombe à l'enseignant d'enseigner, mais l'apprentissage ne peut être que le fait des élèves (voir tableau 1).

Naturellement, il est important quelquefois d'apprendre par cœur, c'est même probablement la méthode la plus efficace pour apprendre, par exemple, l'orthographe ou les tables de multiplication. C'est quand la pratique les a rendues automatiques que ces connaissances nous sont le plus utiles. Elles sont d'ailleurs souvent utilisées dans la vie quotidienne, si bien qu'on ne les oublie pas facilement. D'autre part, les élèves n'ont pas le temps de tout apprendre en profondeur, d'où l'idée



TABLEAU 1. Apprentissage approfondi et apprentissage superficiel

Apprentissage approfondi	Apprentissage superficiel
Désir de comprendre par soi-même	Désir de pouvoir reproduire un contenu sur demande
Associer les idées en utilisant des principes d'intégration	Méconnaissance des principes ou des schémas directeurs
Établir un lien entre données de fait et conclusions	Acquisition des connaissances en fonction des épreuves de contrôle
Volonté d'interaction avec le sujet, notamment en établissant un lien entre des idées nouvelles et une expérience et des connaissances antérieures	Acceptation passive des idées et de l'information
<i>Source : Entwistle, 1992 ; Marton et Saljo, 1984.</i>	

d'« apprentissage stratégique », qui implique une combinaison judicieuse d'apprentissage superficiel et d'apprentissage en profondeur.

## L'évaluation au service de l'apprentissage

Pour favoriser et faciliter cette combinaison d'approches de l'apprentissage, il nous faut recourir à une combinaison d'approches de l'évaluation.

- Les questionnaires à choix multiples ou à réponses brèves sont un moyen rapide et efficace de tester la mémorisation de connaissances simples, par exemple le vocabulaire de langues étrangères ou des compétences de base comme les tables de multiplication et l'orthographe. À moins d'être très soigneusement conçus, ces questionnaires ne permettent pas d'évaluer la compréhension de concepts et de principes.
- Les dissertations, les travaux pratiques et les projets (dans le cadre d'un test minuté, d'un examen ou d'un cours, ou bien à l'occasion d'une évaluation quotidienne en classe) permettent d'évaluer la compréhension et d'encourager un approfondissement de l'apprentissage. Le plus important pour évaluer la compréhension est d'employer des méthodes qui amènent l'élève à appliquer ses connaissances et à les rattacher à des situations réelles. La compréhension ne saurait se mesurer par des exercices qui consistent à se rappeler des éléments d'information, parcellaires et coupés de tout contexte, qui conduiront l'enseignement et l'apprentissage à se détourner de la compréhension en la remplaçant par une mémorisation de l'information, nécessaire à la réussite des exercices.
- Pour que les élèves fassent vraiment des progrès, il faut que les travaux qu'on leur donne à faire se situent à un niveau approprié de difficulté. Pour permettre

au maître de suivre les progrès de l'élève, l'observation informelle, les interrogations orales et les exercices de contrôle réguliers sont importants ; cette « évaluation du maître » se caractérise par l'absence de formalisme et la régularité, si bien que les évaluations faites dans des contextes et à des dates variés donnent un tableau plus complet qu'un contrôle ou un examen unique.

Les compétences d'ordre supérieur, telles que l'analyse, l'interprétation, la critique, la synthèse, l'application de connaissances théoriques et pratiques à des tâches nouvelles, l'élaboration d'une argumentation convaincante, etc., sont des activités complexes qu'on ne peut pas, en général, évaluer selon des procédés simples, en cochant les bonnes réponses ou en pratiquant une notation à la machine. Le défi du prochain millénaire sera en partie d'inculquer ces compétences d'ordre supérieur à des élèves beaucoup plus nombreux que par le passé. L'évaluation de la signification et de la compréhension revêt donc une importance capitale pour le développement de ces compétences.

Ainsi, pour encourager et favoriser l'apprentissage stratégique et pour que les élèves sachent apprendre, nous avons besoin de toute une gamme d'approches de l'évaluation, dûment adaptées aux divers objectifs de l'apprentissage :

- des tests formels et informels pour contrôler la mémorisation des faits et l'acquisition des compétences de base ;
- des exercices et examens plus détaillés et complexes qui puissent évaluer la compréhension et l'application des connaissances ;
- l'évaluation informelle et continue par l'enseignant, fondée sur l'observation, les interrogations et les exercices habituels d'évaluation de l'apprentissage faits en classe.

Pour résumer, il nous faut contrôler la connaissance et évaluer la compréhension ; nous ne devons pas hésiter à évaluer des compétences complexes dans leur contexte ou dans des situations réelles. Les bonnes évaluations façonnent les activités d'apprentissage réel que nous voulons voir pratiquer par les élèves et enseigner par les maîtres.

## **L'évaluation dans une société en mutation**

Que savons-nous donc des bonnes méthodes d'évaluation, qui puisse nous aider à concevoir les évaluations de l'avenir ?

Il existe quelques principes généraux : au lieu de privilégier le classement et les comparaisons avec une quelconque performance « moyenne » — conception profondément réductrice —, il nous faut faire prévaloir une approche qui définisse clairement des normes de résultats en fonction desquelles les élèves seront évalués ; ces normes et méthodes d'évaluation sont expliquées aux élèves (progressivement, à mesure qu'ils grandissent). L'évaluation qui classe et classifie les élèves les uns par rapport aux autres devra être introduite le plus tard possible dans le système éducatif ; ce n'est pas un modèle à utiliser dans les débuts. Il faut encourager les élèves à suivre et à analyser leur propre travail ou leur performance (avec l'aide positive et constructive des enseignants). Les commentaires à l'intention de l'élève, qui sont

un facteur clé du processus d'évaluation, devront mettre l'accent sur les progrès réalisés.

Le fait que les résultats de chacun soient connus de toute la classe, voire de tout l'établissement, fausse le processus éducatif et encourage toutes sortes de « triches ». C'est un piège auquel enseignants et élèves ne peuvent échapper. Et, dans ces circonstances, qui est responsable si les maîtres n'enseignent pas les sujets qui ne font pas l'objet d'épreuves ? Quand des épreuves extérieures comportant des enjeux importants sont inévitables, on limitera les dégâts pédagogiques en recourant à l'évaluation fondée sur la performance ainsi qu'à l'évaluation du maître, mais, même ainsi, si les enjeux sont trop élevés, on privilégiera excessivement les sujets d'examen et on courra le risque d'appauvrir le programme d'études. Quand les examens et les épreuves à enjeux élevés laissent une proportion importante d'élèves sur le carreau, ceux qui ont eu des notes médiocres se sentent dévalorisés et sont démotivés, ce qui risque de leur faire abandonner leurs études. On a plus de chances de préserver la motivation des élèves et d'éviter les abandons scolaires si l'évaluation se fait en fonction de critères clairs, si les examens ne comportent pas d'enjeux trop élevés, si les élèves bénéficient de commentaires constructifs et se concentrent sur leur propre performance plutôt que de se comparer avec les autres.

Une évaluation de bonne qualité demande beaucoup de temps ; on donnera donc à faire aux élèves des exercices de qualité pour qu'ils ne perdent pas leur temps ; ces exercices devront porter sur des sujets importants et pertinents ; la nature et les modalités du travail demandé devront se fonder sur ce que nous savons d'une évaluation équitable et intéressante. Les enjeux élevés n'ont guère de chance d'être réduits quand l'évaluation sert à la certification et à la sélection ; le type et la teneur des exercices d'évaluation sont donc particulièrement importants. Il faut concevoir une évaluation permettant de rendre compte et qui fournira une information de qualité sur la performance des élèves, sans porter atteinte à la méthode pédagogique. Il faut aussi rappeler aux décideurs la responsabilité qui leur incombe d'apprécier les conséquences éducatives et sociales de l'utilisation des tests à tous les niveaux.

Telles sont certaines des choses que nous savons sur l'évaluation et qui devraient nous aider à organiser l'évaluation dans un avenir proche, mais qu'en sera-t-il de l'évaluation à plus long terme ?

Nous ne pouvons pas dire ce que sera l'évaluation au prochain millénaire tant que nous ne pourrons pas dire ce que sera alors l'éducation. Nous commençons tout juste à nous faire une idée de l'éducation dans un monde postmoderne. On s'accorde à penser que la mondialisation de l'économie, la transformation de la culture en marchandise et la compression du temps et de l'espace, inhérentes à la révolution de l'information, impliquent des transformations radicales de l'éducation (Kenway, 1992 ; Green, 1994), mais on s'accorde moins sur ce que cela pourrait signifier, par exemple, en termes de programmes scolaires. Nous devons envisager la nature de l'éducation pour le prochain millénaire en tenant compte de la révolution du savoir et de l'information : le savoir est l'un des facteurs de compétition les plus importants pour l'avenir de toute société. Nous vivons dans un monde de l'information instantanée, vingt-quatre heures sur vingt-quatre (Dalin et Rust, 1996,

p. 33) ou, pour nous exprimer autrement, toute information ne sera qu'à six secondes de distance.

Cela veut dire que :

- les élèves seront bombardés d'informations et les enseignants devront les aider à organiser et à conceptualiser cette énorme masse, et à y faire un choix ;
- apprendre à apprendre deviendra un objectif fondamental du programme scolaire ;
- l'idée de manuel scolaire devra être repensée (il s'agit de « donner aux élèves un savoir de base et une vue d'ensemble, et de les aider à explorer les multiples facettes de tel ou tel domaine », *ibid.*, p. 146) ;
- la classe de demain ne restera pas entre ses quatre murs : les élèves en sortiront pour accéder à l'information et à l'expérience, et l'information du dehors entrera dans la classe ;
- ces divers changements transformeront nécessairement le rôle du maître. Structures d'organisation différentes, avec des groupes plus nombreux pour certains objectifs, assorties de l'utilisation d'auxiliaires pédagogiques, élèves travaillant ensemble, pratiquant la recherche de l'information sur réseau et recourant à des systèmes informatisés ; tout cela semble probable.

Réfléchissant sur l'avenir, le grand serviteur de l'éducation qu'est Jerome Bruner estime qu'il nous faudra abandonner une conception appauvrie de l'enseignement « ... où un enseignant unique présumé omniscient expose explicitement ou montre à des élèves présumés ignorants une chose dont ceux-ci sont présumés ne rien savoir » (Bruner, 1996, p. 20). Bruner imagine au contraire une classe qui se développerait comme une communauté « ... dont les membres s'enseigneraient les uns les autres, tandis que l'enseignant orchestrerait l'ensemble. Et il faut noter que, *contrairement à ce que prétendent les critiques traditionnels, de petites communautés de ce genre ne réduisent pas le rôle de l'enseignant ni son "autorité"*. Bien plutôt, l'enseignant assume la fonction supplémentaire d'encourager les autres à partager cette autorité. Tout comme le narrateur omniscient a disparu de la fiction moderne, l'enseignant omniscient disparaîtra de la salle de classe de demain » (p. 21-22, c'est moi qui souligne).

Comment concevrons-nous l'évaluation dans la classe de demain ? Non pas, il faut l'espérer, avec des enfants assis devant des rangées d'ordinateurs et remplissant des séries de questionnaires sans fin. Une mauvaise méthode pédagogique ne devient pas bonne parce qu'on abandonne le papier et le crayon pour la disquette et l'écran, ni parce qu'on adopte des questionnaires à choix multiples corrigés à la machine. La méthode est rapide et efficace, mais elle suppose que les élèves n'ont pas besoin de savoir écrire quoi que ce soit. Au prochain millénaire, nous voudrions encore que les jeunes soient capables d'écrire, même s'ils le font sur un clavier.

Un certain nombre de questions resurgissent régulièrement dans les discussions sur l'avenir : privilégier le local plutôt que l'universel (Kenway, 1992 ; Harrison, Bailey et Dewar, 1996) et le subjectif plutôt que l'objectif (Lincoln, 1992), reconnaître la validité d'une gamme de méthodologies (Lather, 1992 ; Griffiths, 1992) et définir le rôle de la technologie.

Quel rapport ces questions ont-elles avec l'évaluation ?

1. Le local plutôt que l'universel : Nous devons insister sur le rôle du maître pour que l'évaluation puisse s'ancrer dans un contexte « local », soutenant le professionnalisme de l'enseignant, et sur la souplesse de l'approche (la rigueur étant maintenue grâce à une notation faite en fonction de normes nationales par des examinateurs extérieurs).
2. Le subjectif plutôt que l'objectif : Cela veut dire qu'on met l'élève au cœur de l'évaluation. Cela implique aussi une redéfinition des relations de pouvoir dans l'évaluation et une participation accrue de l'élève en tant que partenaire. Cela ne veut pas dire que les enseignants abdiquent toute autorité, mais que les élèves assument la responsabilité de leurs résultats et surveillent eux-mêmes leur apprentissage — ce que nous appelons apprentissage autorégulé et métacognition. Nous savons que ce sont là deux ingrédients indispensables d'un apprentissage véritable et qu'il n'est jamais trop tôt pour commencer.
3. Reconnaître la validité d'une gamme de méthodologies : Une bonne pratique exige le recours à toute une série de stratégies d'évaluation afin que tous les élèves aient une chance d'obtenir de bons résultats et à toute une série de stratégies pédagogiques (comportant une gamme de matériels, de contenus, de modalités d'enseignement et d'aménagement des salles de classe) pour différents groupes d'élèves et pour différentes disciplines (Murphy et Gipps, 1996). La diversité des élèves en tant que personnes et en tant qu'apprenants plaide en faveur de la diversité des stratégies pédagogiques et des modalités d'évaluation. En tout état de cause, ce que nous savons des différences entre les élèves remet en question les systèmes éducatifs traditionnels qui supposent que chacun peut apprendre et apprend effectivement de la même manière (Gardner, 1991).

## Les conclusions de l'évaluation nationale en Angleterre et au pays de Galles

Je voudrais maintenant illustrer l'impact de différents types de programmes d'évaluation sur l'enseignement. Dans les écoles primaires d'Angleterre et du pays de Galles, tous les enfants âgés de sept ans et de onze ans font l'objet d'une évaluation. Celle-ci se fait au moyen de tests normalisés et d'une évaluation du maître en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences. Ce programme d'évaluation existe depuis 1991 et nous avons eu la chance de pouvoir en faire un bilan sur six ans, en commençant par le programme destiné aux enfants de sept ans (deuxième année de scolarité, à la fin de l'étape 1) et en continuant par le programme destiné aux enfants de onze ans (sixième année de scolarité, à la fin de l'étape 2).

### LE PROGRAMME NATIONAL D'ÉVALUATION

La Loi de 1988 sur l'éducation instituait un programme scolaire national et introduisait une évaluation à l'échelon national. Le programme national d'évaluation est le complément indispensable du programme scolaire national car c'est par l'inter-

médiaire du programme d'évaluation que les niveaux devaient être relevés. L'élaboration du programme scolaire national et du programme national d'évaluation a commencé par la création du Groupe de travail sur l'évaluation et les épreuves de contrôle (TGAT). Dans son rapport (DES, 1988), le groupe présentait un plan pour la structure du programme scolaire où toutes les matières devaient trouver leur place. Les matières sont subdivisées en un certain nombre de cibles à atteindre, lesquelles s'articulent en une série de huit niveaux. La série de niveaux est destinée à permettre une progression : la plupart des enfants de sept ans se situeraient au niveau 2 du système, la plupart des enfants de onze ans seraient au niveau 4, et ainsi de suite.

Les cibles à atteindre par les élèves étaient définies à chaque niveau par une série de critères ou d'indicateurs de performance qui constituaient la structure de base d'un système d'évaluation à étalonnage critériel. (Les indicateurs de performance, nombreux à l'origine, sont aujourd'hui remplacés par un petit nombre de définitions générales.) En 1988, le Secrétaire d'État a accepté les recommandations du TGAT, aux termes desquelles les élèves devaient être évalués par leurs maîtres à des fins de formation et de diagnostic, entre les âges de cinq et seize ans, les exercices d'évaluation normalisés étant utilisés à l'échelon national pour soumettre à un contrôle extérieur l'évaluation du maître sur les élèves âgés de sept ans, de onze ans et de quatorze ans ; les résultats devaient faire l'objet de rapports officiels, ces rapports devant servir à l'établissement d'un bilan. Les exercices normalisés pour les enfants âgés de sept ans et de onze ans seraient des évaluations de performance portant sur des sujets étendus et ressembleraient au travail normal en classe, mais pourraient comporter des épreuves en bonne et due forme sur des sujets précis.

Cependant, après de nombreux changements de ministres, de politique et de personnel dans les services chargés des programmes scolaires et de l'évaluation, le modèle national d'évaluation appliqué aujourd'hui s'écarte sur un certain nombre de points de celui qu'avait recommandé le TGAT (Black, 1993 ; Gipps, 1992 ; Daugherty, 1995). Les exercices normalisés d'évaluation sont devenus des épreuves nationales officielles qui, pour les élèves de onze ans, portent uniquement sur les mathématiques, l'anglais et les sciences. À l'étape 1, l'évaluation se limite désormais à l'anglais et aux mathématiques, alors qu'elle avait porté également sur les sciences jusqu'en 1993. On demande aux épreuves de fournir des données d'évaluation fiables sur chaque élève ; elles sont donc devenues plus complètes au lieu de se ramener à quelques sondages sur le programme qui contrebalancent l'évaluation du maître. À partir de 1996, les épreuves destinées aux enfants de onze ans ont servi à établir un classement national des écoles primaires, mais cette méthode n'est pas appliquée pour les enfants de sept ans. On n'a accordé que peu d'attention et de ressources à l'évaluation du maître, qui reste donc mal définie sur le plan méthodologique. L'évaluation du maître est communiquée aux parents en même temps que les résultats obtenus aux épreuves nationales, mais les enseignants peuvent attendre d'avoir eu connaissance de ces résultats pour formuler leurs évaluations, lesquelles ne font pas l'objet d'un contrôle par des examinateurs extérieurs.

## LE PROJET DE RECHERCHE

Le projet intitulé « NAPS — National Assessment in Primary Schools : an Evaluation » [Un bilan de l'évaluation nationale dans les écoles primaires] a été réalisé en deux phases à l'Université de Londres (Institut des sciences de l'éducation et King's College) et financé par le Conseil à la recherche économique et sociale. La première phase (1990-1993) a porté sur l'introduction d'une évaluation nationale à l'étape 1 (enfants de sept ans) (Gipps *et al.*, 1995), la seconde sur l'étape 2 (enfants de onze ans), à quoi s'ajoutait un petit élément de suivi de l'étape 1 (Brown *et al.*, 1996).

Le projet était centré sur des écoles relevant de quatre Autorités locales d'éducation (LEA). Ces LEA ont été choisies comme aussi représentatives que possible de la situation à l'échelon national. Pour chacune d'entre elles, huit écoles ont été choisies de façon aléatoire par sondage stratifié, soit un total de trente-deux établissements. Pour recueillir des données, on a utilisé diverses méthodes, notamment observation dans les classes, entretiens et questionnaires.

D'autres chercheurs ont fait des études du type « enquête » sur de plus larges échantillons ; nous avons, quant à nous, conçu notre étude afin d'examiner en profondeur la pratique des enseignants et leurs opinions.

## Résultats

### ÉTAPE 1 (ÉVALUATION À L'ÂGE DE SEPT ANS)

L'évaluation à l'étape 1 a commencé en 1991. À ce stade, les exercices d'évaluation normalisés, qui portaient sur les performances des élèves, étaient dirigés et notés par le maître. En outre, celui-ci devait, avant de faire ces exercices, formuler ses évaluations pour toutes les matières principales.

Aux premiers stades de l'exécution du projet, on a observé dans les écoles plus de dialogue et de collégialité, les enseignants des autres classes venant aider leurs collègues de deuxième année dont la tâche leur paraissait écrasante, et les enseignants de deuxième année eux-mêmes se consultant pendant toute la durée de l'étude pour se mettre d'accord sur la signification des exercices d'évaluation normalisés et pour harmoniser leurs appréciations. L'engagement des chefs d'établissement, aux côtés de leur personnel, témoignait d'un sentiment de solidarité, qui a favorisé aussi le développement de modalités de travail collégiales. Les exercices d'évaluation, normalisés avec le contrôle d'un examinateur extérieur, ajoutés aux évaluations du maître, ont amené les enseignants à s'entraider, à sortir de leurs classes et à nouer des relations de travail les uns avec les autres.

Un phénomène a retenu pour la première fois notre attention en 1991 (Gipps, 1992) : la progression du professionnalisme chez les enseignants de deuxième année ; l'observation en a été faite dans un tiers de nos écoles, où ces enseignants avaient pris des initiatives dans le domaine de la formation à l'évaluation et dans celui de la mise au point de la politique à suivre. En 1994, cinq des onze directeurs d'école

primaire qui avaient participé à l'étude initiale (ayant continué pendant tout le deuxième stade de notre recherche qui portait sur l'étape 2) ont souligné la valeur de la contribution que les maîtres de deuxième année apportaient à l'évaluation de l'étape 2.

Dès la deuxième année de l'évaluation nationale, le gouvernement put montrer que le niveau scolaire s'était amélioré : à la fin de 1992, John Patten, à l'époque Secrétaire d'État à l'éducation, déclarait dans une conférence de presse que le niveau des élèves était meilleur puisque le pourcentage des élèves âgés de sept ans ayant obtenu de meilleures notes avait augmenté en lecture, en orthographe et en mathématiques (« les résultats des élèves de sept ans attestent l'amélioration du niveau », communiqué de presse du Département de l'éducation et de l'emploi en date du 21 décembre 1992). Patten voyait là la preuve que le programme scolaire national donnait de bons résultats. Jugeant d'après notre étude, nous dirions plutôt que cette amélioration des performances était due au fait que les maîtres préparaient davantage leurs élèves à ce qui leur serait demandé dans les exercices d'évaluation normalisés : ponctuation, orthographe, écriture et calcul mental. On s'est occupé davantage de cet enseignement de base en 1992 et en 1993 ; et cela s'est traduit par une amélioration des performances des élèves. L'expérience des exercices d'évaluation normalisés a aussi aidé les instituteurs à bien comprendre les indicateurs de performance, ce qui leur a permis de cibler davantage leur enseignement au cours des années suivantes. Naturellement, étant donné que le programme scolaire et les exercices ont été modifiés au cours de chacune des trois années considérées et que les résultats ne sont pas absolument fiables (Shorrocks *et al.*, 1992), il faut considérer avec circonspection cette évolution des performances.

Nos maîtres du NAPS ne faisaient pas porter directement leur enseignement sur certaines questions des épreuves (encore que les enfants fissent du calcul mental rapide pour pouvoir faire les additions de l'épreuve en cinq secondes), mais ils enseignaient certaines parties du programme de manière à ce que leurs élèves pussent faire les exercices d'évaluation sur ces sujets. La différence entre la situation dans la plupart des autres pays où l'enseignement est orienté sur les épreuves de contrôle et ce que nous avons pu observer en Angleterre et au pays de Galles tient au fait que nous avons à la fois un programme imposé et des épreuves imposées. Les enseignants sont donc obligés d'enseigner d'autres choses que les sujets des épreuves. De plus, les exercices d'évaluation ont changé tous les ans et les séries de cibles que comportaient les épreuves ont été constamment renouvelées ; il est donc difficile aux maîtres de dispenser un enseignement trop étroit quand ils préparent leurs élèves aux épreuves de contrôle.

Ce qui ressort clairement de notre étude est que la pratique de l'évaluation du maître (malgré des variations individuelles) s'est modifiée, devenant moins intuitive et s'appuyant davantage sur des données précises et sur les dossiers scolaires. Il est clair aussi que la majorité de nos enseignants ont beaucoup appris dans le domaine de l'évaluation, ne se contentant pas d'être des techniciens appliquant un système imposé. Mais les changements de la pratique pédagogique en classe ont été encore plus importants.



Plus de la moitié des chefs d'établissement ont relevé les effets qu'une organisation plus minutieuse, une observation plus attentive des élèves et un suivi plus précis des progrès individuels ont eus sur l'enseignement. Les exercices d'évaluation normalisés ont fait office de moyen de formation et la correction extérieure pratiquée en groupe a abattu des barrières. Toutefois, cela s'est produit non pas parce que les maîtres devaient préparer leurs élèves à des épreuves normalisées extérieures (comme dans le cas des enseignants de sixième année et des épreuves de l'étape 2, en 1994), mais en raison des exigences de l'évaluation du maître et des exercices d'évaluation normalisés axés sur la performance. Ces exigences, ainsi que les spécifications du programme (encore que celles-ci aient été trop détaillées), ont eu pour conséquence, de l'avis des chefs d'établissements, une amélioration de l'organisation, de l'enseignement et de l'évaluation dans les classes de deuxième année.

Nous ne voulons pas minimiser les problèmes soulevés par le programme d'évaluation, car ils étaient nombreux (surcharge de travail, critères d'évaluation trop nombreux et pourtant inadéquats, niveau insuffisant de la formation, en particulier pour les évaluations du maître, résultats peu fiables, etc.), mais nous tenons à souligner que si nous voulons vraiment relever les normes de l'enseignement et de l'évaluation constructive (laquelle apporte elle-même une aide à l'enseignement et à l'apprentissage), il nous faut plus que les épreuves extérieures traditionnelles imposées.

#### ÉTAPE 2 (ÉVALUATION À L'ÂGE DE ONZE ANS)

Le contrôle des connaissances à l'étape 2 en est encore à ses débuts, puisqu'il n'a vraiment commencé qu'en 1995. La majeure partie des évaluations se compose d'épreuves normalisées et non d'exercices d'évaluation. Le classement national des établissements est prévu pour cette année ; il est donc probable qu'il aura pour conséquence un enseignement assez traditionnel mettant l'accent sur la préparation aux épreuves.

Cette orientation a été directement observée, comme nous l'avons indiqué ci-après. En 1995, les écoles qui avaient participé à l'instauration des épreuves de l'étape 2 depuis 1993 ont signalé qu'elles s'étaient réorganisées en conséquence :

- quatorze avaient abandonné le mélange d'élèves de niveaux différents en faveur de classes plus homogènes ;
- huit avaient renoncé au travail sur des thèmes transdisciplinaires en faveur d'un enseignement axé davantage sur des sujets donnés ;
- quatorze chefs d'établissements avaient institué un contrôle systématique des connaissances à intervalles réguliers pendant toute la durée de l'étape ;
- la perspective des épreuves avait exercé également une influence sur l'enseignement qui, par exemple, insistait davantage sur la lecture et l'orthographe, et présentait les mathématiques d'une manière que les élèves avaient plus de chances de retrouver dans les épreuves ;
- tous les enseignants avaient fait quelque chose pour préparer leurs élèves aux épreuves : révision en sciences, anciens devoirs de mathématiques ou exercices d'anglais minutés.

Nous avons constaté aussi que les enseignants avaient souvent changé leur manière d'enseigner. Nous avons eu, en 1995, des entretiens approfondis avec vingt-neuf enseignants de l'étape 2 sur leur démarche pédagogique. Quinze sur vingt-neuf ont dit utiliser des méthodes d'enseignement différentes selon les circonstances. Tantôt ils se faisaient surtout « transmetteurs » de savoir, tantôt ils encourageaient les élèves à découvrir par eux-mêmes, tantôt encore ils avaient le sentiment de « construire l'apprentissage ensemble ». Cela variait selon :

- la matière enseignée ;
- la personnalité des enfants ;
- le groupe d'âge des élèves ;
- les modalités d'organisation des élèves ;
- les usages de l'établissement.

Aucun des enseignants ne faisait sienne sans réserve la méthode de la « transmission », mais rares étaient ceux qui la rejetaient entièrement ; ils l'utilisaient seulement en vue de certains objectifs.

Le fait que la moitié de notre échantillon se soit prononcée expressément en faveur d'une conception plurielle de la pédagogie est intéressant si l'on considère les remarques plus générales de nos enseignants quant à l'effet du programme scolaire national sur leur pratique de l'enseignement. Il n'y avait pas un seul enseignant pour penser que les enfants apprennent uniquement par la transmission du savoir, mais un quart des enseignants considérés se sont sentis obligés d'appliquer cette méthode plus qu'ils ne l'auraient voulu, en raison du volume des matières figurant au programme national, ou parfois à celui des épreuves de contrôle. Ils ne se jugeaient pas non plus en mesure de prendre les idées des enfants comme points de départ du travail et le regrettaient. Voici quelques exemples de leurs réflexions :

En considérant le modèle selon lequel « l'enseignant transmet l'information aux enfants et que c'est ainsi qu'ils apprennent », je me suis senti presque poussé à aller de l'avant, par le poids du programme.

« L'enseignant qui transmet l'information aux enfants » : je crois que cela a pris beaucoup plus d'importance avec le programme scolaire national, simplement en raison de la masse de connaissances qu'il nous faut inculquer.

Ce que je pense et ce que pense le gouvernement sont deux choses complètement différentes. Si je pense à ma façon d'enseigner d'il y a cinq ans, et à mon enseignement actuel, je vois, de ma part, le même apport personnel, cet apport devant très certainement aller en augmentant et ce, au moment où tant de choses doivent être communiquées.

## Conclusions

Les effets sur le travail d'évaluation du maître ont été jusqu'à présent moins marqués pour l'étape 2 que pour l'étape 1 ; c'est sans doute que ce travail est relativement peu exigeant et que les épreuves de contrôle sont normalisées. Mais, en raison de l'import-

tance des enjeux, les effets se sont davantage fait sentir sur l'organisation des épreuves et sur la pratique pédagogique, l'objectif étant d'obtenir de très bons résultats.

Tout au long des deux étapes, nous pouvons discerner clairement l'effet que la perspective des épreuves exerce sur l'enseignement ; comme le programme est vaste et que les maîtres sont tenus, dans leur évaluation, d'apprécier la compétence opératoire des élèves, cet effet n'a pas été jusqu'à présent particulièrement négatif ou réducteur. Même si beaucoup d'enseignants regrettent d'être moins autonomes, le programme scolaire national et le programme d'évaluation ont permis de rapprocher les pratiques pédagogiques des écoles, ce qui est sans doute souhaitable dans un système national.

Les différences du programme d'évaluation entre les deux étapes permettent une comparaison intéressante des effets exercés. À l'étape 1, la combinaison de l'évaluation du maître avec une correction extérieure et de l'évaluation des performances a eu un effet considérable sur la méthode pédagogique, notamment par un enseignement plus appuyé des compétences de base. À l'étape 2, la conjugaison d'épreuves normalisées, du classement national des établissements et de l'importance moindre accordée à l'évaluation des maîtres a amené ceux-ci à préparer les élèves aux épreuves, à les faire réviser et à dispenser un enseignement plus « didactique ».

Les remarques des enseignants sur le sujet de l'évaluation et du changement de leur méthode au cours de la première phase sont importantes non seulement pour l'Angleterre et le pays de Galles, mais aussi pour d'autres pays qui envisagent d'introduire un système d'épreuves nationales. En 1993 et en 1994, les enseignants d'Angleterre avaient décidé de ne pas faire passer les épreuves nationales. Ce boycott devait démontrer que l'introduction d'un système, si elle se faisait sans l'adhésion de la profession enseignante, était une entreprise risquée. L'action des enseignants a abouti à une simplification du programme d'évaluation. Il semble que, aujourd'hui, les enseignants d'Angleterre jugent favorablement, dans son ensemble, le modèle actuel qui comporte des épreuves générales extérieures et des évaluations distinctes, faites par le maître. La plupart, plutôt que de séparer ces deux éléments, préféreraient en faire la synthèse, ce qui permettrait alors d'en tirer un résultat unique et plus sûr, cela pour chacune des matières. Voilà l'objectif que l'on doit se fixer ; c'est celui qui aura l'impact le plus grand sur l'enseignement comme sur l'apprentissage, sans qu'il ne conduise à un appauvrissement des programmes scolaires.

## Bibliographie

- Black, P. 1993. « The shifting scenery of the national curriculum » [Le changement de décor du programme scolaire national]. Dans : Chitty, C., Simon, B. (dir. publ.). *Education answers back* [L'éducation réplique]. Londres, Lawrence et Wishart.
- Broadfoot, P. 1979. *Assessment, schools and society* [Évaluation, écoles et société]. Londres, Methuen.
- . 1996. *Education, assessment and society* [Éducation, évaluation et société]. Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.

- Brown, M. *et al.* 1996. « The validity of national testing at age 11 : the teacher's view » [La validité du test national pour les élèves âgés de onze ans : le point de vue de l'enseignant]. (Présenté à *Assessment in education*.)
- Bruner, J. 1996. *The culture of education* [La culture de l'éducation]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Dalin, P. ; Rust, V. D. 1996. *Towards schooling for the twenty-first century* [Vers une scolarisation pour le XXI<sup>e</sup> siècle]. Londres, Cassell.
- Daugherty, R. 1995. *National curriculum assessment : a review of policy 1987-1994* [Évaluation du programme scolaire national : bilan des politiques de 1987 à 1994]. Londres, The Falmer Press.
- Department of Education and Science. 1987. *The national curriculum 5-16 : a consultation document* [Le programme scolaire national des 5-16 ans, document de consultation]. Londres.
- Department of Education and Science. Welsh Office. 1988. *National Curriculum : Task Group on Assessment and Testing : a report* [Le programme scolaire national : rapport du Groupe de travail sur l'évaluation et le contrôle des connaissances]. Londres.
- Entwistle, N. 1992. *The impact of teaching in learning outcomes in higher education* [L'influence de l'enseignement sur les résultats de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur]. Sheffield (Royaume-Uni), CVCP Staff Development Unit.
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind. How children think and how schools should teach* [L'esprit en friche — Comment les enfants pensent et comment les écoles devraient enseigner]. Londres, Fontana Press.
- Gipps, C. (dir. publ.). 1992. *Developing assessment for the national curriculum* [Mise au point d'une évaluation pour le programme scolaire national]. Londres, ULIE/Kogan Page (Bedford Way Series).
- Gipps, C. 1994. *Beyond testing : towards a theory of educational assessment* [Au-delà des tests : vers une théorie de l'évaluation de l'éducation]. Londres, The Falmer Press.
- Gipps, C. *et al.* 1995. *Intuition or evidence ? Teachers and national assessment of seven year olds* [Intuition ou éléments d'appréciation ? Les enseignants et l'évaluation nationale des enfants de sept ans]. Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.
- Gipps, C. ; Murphy, P. 1994. *A fair test ? Assessment, achievement and equity* [Une épreuve équitable ? Évaluation, résultats et équité]. Milton Keynes (Royaume-Uni), Open University Press.
- Green, A. 1994. « Post-modernism and state education » [Postmodernisme et instruction publique]. *Journal of education policy* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 9, n° 1, p. 67-83.
- Griffiths, M. 1992. *Making a difference : feminism, post-modernism and the methodology of educational research* [Autrement : féminisme, postmodernisme et méthodologie de la recherche pédagogique]. Communication faite à la Conférence du Conseil à la recherche économique et sociale, à Liverpool.
- Harrison, C. ; Bailey, M. ; Dewar, A. « Responsive reading assessments : is post-modern assessment of reading possible ? » [Évaluations adaptées de la lecture : une évaluation postmoderne de la lecture est-elle possible ?]. Dans : *Paradigms in reading assessments* [Modèles d'évaluation de la lecture]. À paraître chez Routledge, Londres.
- Kenway, J. 1992. *Marketing education in the post-modern age* [Vendre l'éducation à l'époque postmoderne]. Communication présentée à la Conférence de l'American Educational Research Association, à San Francisco.

- Lather, P. 1992. « Critical frames in education research : feminist and post-structural perspectives » [Les cadres critiques de la recherche sur l'éducation : perspectives féministes et poststructuralistes]. *Theory into practice*, vol. 31, n° 2, p. 2-13.
- Lincoln, Y. S. 1992. *Emergent paradigms and policy conundra : problems in exercise and use* [Paradigmes émergents et énigmes de politique générale : problèmes pratiques]. Communication faite à la Conférence du Conseil à la recherche économique et sociale, à Liverpool.
- Marton, F. ; Saljo, R. 1984. « Approaches to learning » [Les approches de l'apprentissage]. Dans : Marton, F. ; Hounsell, D. ; Entwistle, N. (dir. publ.). *The experience of learning* [L'expérience de l'apprentissage]. Édinburgh, Scottish Academic Press.
- Murphy, P. ; Gipps, C. (dir. publ.). 1996. *Equity in the classroom : towards effective pedagogy for girls and boys* [L'équité en classe : vers une pédagogie efficace pour les filles et pour les garçons]. Londres, The Falmer Press.
- Neave, G. 1988. « Education and social policy : demise of an ethic or change of values ? » [Éducation et politique sociale : fin d'une éthique ou changement de valeurs ?] *Oxford review of education*, Oxford, vol. 14, n° 3, p. 273-283.
- Nuttall, D. 1987. « The validity of assessments » [La validité des évaluations]. *European journal of psychology of education* [Journal européen de psychologie de l'éducation]. Lisbonne, vol. 11, n° 2, p. 108-118.
- School Examination Assessment Council. 1991. *National curriculum assessment at key stage 3 : a review of the 1991 pilots with implications for 1992* [L'évaluation du programme scolaire national à l'étape 3 : les expériences pilotes de 1991 et leurs enseignements pour 1992]. Londres, EMU:SEAC.
- Shorrocks, D. et al. 1992. *ENCA 1 project report* [Rapport sur le projet ENCA-1]. Londres, School Examination Assessment Council.
- Wood, R. 1986. « The agenda for educational measurement » [Dossier de l'évaluation quantitative de l'enseignement]. Dans : Nuttall, D. (dir. publ.). *Assessing educational achievement* [Évaluation des résultats scolaires]. Londres, The Falmer Press.

---

# EXPLOITER

---

## LES ÉTUDES COMPARATIVES

---

### INTERNATIONALES

---

#### POUR LE CONTRÔLE DE

---

#### LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

---

*Tjeerd Plomp*

---

#### **Introduction**

Le propos, dans cet article, est d'examiner l'utilité que les études comparatives internationales peuvent présenter pour l'évaluation et le contrôle de la qualité des systèmes d'éducation, en partant du principe qu'un panorama de l'éducation à travers le monde ouvre des perspectives nouvelles pouvant inspirer les pays qui cherchent à améliorer leur système. L'analyse sera centrée sur les premiers résultats de la troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), qui est actuellement menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Ces résultats serviront à illustrer notre hypothèse de départ et à mettre en lumière l'importance de la mission de l'IEA : contribuer, par des études comparatives internationales, à améliorer la qualité de l'éducation. Ils montreront, par exemple, en quoi les études du type IEA peuvent être utiles aux décideurs comme aux diverses professions du secteur de l'éducation. Nous concluons par quelques réflexions sur la participation aux études d'évaluation comparatives internationales, en indiquant ce qui en fait l'importance.

---

*Langue originale : anglais*

*Tjeerd Plomp (Pays-Bas)*

Président de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, membre du Département des programmes de la Faculté des sciences et des technologies de l'éducation de l'Université de Twente. Président du Comité sur le rôle du multimédia dans la formation des enseignants (COMMITT), comité consultatif auprès du Ministre néerlandais de l'éducation, de la culture et de la science. Adresse électronique : [plomp@edte.utwente.nl](mailto:plomp@edte.utwente.nl)

## La troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)

La TIMSS est l'étude comparative du rendement scolaire la plus vaste et la plus ambitieuse qui ait jamais été entreprise. Les caractéristiques des tests de connaissances en mathématiques et en sciences administrés dans le cadre de l'étude peuvent se résumer comme suit :

- 45 pays participants ;
- cinq niveaux d'études (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, et terminale du secondaire) ;
- plus d'un demi-million d'élèves ;
- administration des tests en plus de 30 langues ;
- plus de 15 000 établissements scolaires ;
- près de 1 000 questions ouvertes et plusieurs millions de réponses ;
- évaluation de la performance ;
- questionnaires, d'environ 1 500 questions, remplis par les élèves, les enseignants et les directeurs d'établissement ;
- mobilisation de plusieurs milliers de personnes pour faire passer des tests et traiter les données.

La qualité a été la préoccupation dominante à chaque étape de l'opération. Les tests ont été traduits suivant des méthodes rigoureuses, et un grand nombre de réunions régionales de formation ont été organisées pour la collecte des données et les procédures de calcul des scores. Des observateurs chargés du contrôle de la qualité de l'étude ont suivi le déroulement des tests, et les échantillons d'élèves retenus ont été minutieusement vérifiés suivant des critères rigoureux pour éviter les biais et assurer la comparabilité, moyennant quoi les pays qui ne satisfaisaient pas à tous les critères de qualité ont été signalés dans les tableaux avec leurs résultats.

Les résultats de la TIMSS concernant les connaissances acquises ont été publiés aux États-Unis d'Amérique par l'International Study Center du Collège de Boston<sup>1</sup>. Nous en résumerons et examinerons quelques-uns pour montrer la richesse des possibilités offertes par les études comparatives internationales d'évaluation.

Le tableau 1 indique les résultats des tests de connaissances en mathématiques pour les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années d'études (Beaton *et al.*, 1996a). La figure 1 présente une comparaison des acquis en sciences pour la 8<sup>e</sup> année (Beaton *et al.*, 1996b).

Le tableau 1 et la figure 1 aident à comprendre l'un des objectifs des études comparatives internationales du rendement scolaire, qui est de fournir aux décideurs et aux praticiens des enseignements (indicateurs) sur la qualité de leur système d'éducation par rapport à ceux des groupes de référence formés de pays similaires. C'est la fonction dite de « miroir », qui permet à un pays de déterminer si son profil éducatif soutient ou non, à son sens, la comparaison avec celui d'autres pays.

Le tableau 1 ne donne que le classement final. En mathématiques, par exemple, pour la 8<sup>e</sup> année d'études, l'Espagne est 31<sup>e</sup> et le Portugal 37<sup>e</sup> sur 41 pays. Pour la 7<sup>e</sup> année, l'Espagne vient au 32<sup>e</sup> rang et le Portugal au 36<sup>e</sup>. La figure 1 fournit d'ailleurs de renseignements. Elle indique, pour les sciences, les pays dont le score moyen

TABLEAU 1. Résultat moyen en mathématiques

Huitième année*		Septième année*	
Singapour	643	Singapour	601
Corée, Rép. de	607	Corée, Rép. de	577
Japon	605	Japon	571
Hong Kong	588	Hong Kong	564
Belgique (flamande)	565	Belgique (flamande)	558
République tchèque	564	République tchèque	523
République slovaque	547	<i>Pays-Bas</i>	516
Suisse	545	<i>Bulgarie</i>	514
<i>Pays-Bas</i>	541	<i>Autriche</i>	509
<i>Slovénie</i>	541	République slovaque	508
<i>Bulgarie</i>	540	Belgique (francophone)	507
<i>Autriche</i>	539	Suisse	506
France	538	Hongrie	502
Hongrie	537	Fédération de Russie	501
Fédération de Russie	535	Irlande	500
<i>Australie</i>	530	<i>Slovénie</i>	498
Irlande	527	<i>Australie</i>	498
Canada	527	<i>Thaïlande</i>	495
<i>Belgique (francophone)</i>	526	Canada	494
<i>Thaïlande</i>	522	France	492
<i>Israël</i>	522	<i>Allemagne</i>	484
Suède	519	Suède	477
<i>Allemagne</i>	509	R.-U.-Angleterre	476
Nouvelle-Zélande	508	États-Unis	476
R.-U.-Angleterre	506	Nouvelle-Zélande	472
Norvège	503	<i>Danemark</i>	465
<i>Danemark</i>	502	R.-U.-Écosse	463
États-Unis	500	Lettonie (LSS)	462
<i>R.-U.-Écosse</i>	498	Norvège	461
Lettonie (LSS)	493	Islande	459
Espagne	487	<i>Roumanie</i>	454
Islande	487	Espagne	448
<i>Grèce</i>	484	Chypre	446
<i>Roumanie</i>	482	<i>Grèce</i>	440
Lituanie	477	Lituanie	428
Chypre	474	Portugal	423
Portugal	454	Iran, Rép. islamique d'	401
Iran, Rép. islamique d'	428	<i>Colombie</i>	369
<i>Koweït</i>	392	<i>Afrique du Sud</i>	348
<i>Colombie</i>	385		
<i>Afrique du Sud</i>	354		

\* Septième et huitième dans la plupart des pays.

LSS = établissements scolaires enseignant en letton exclusivement.

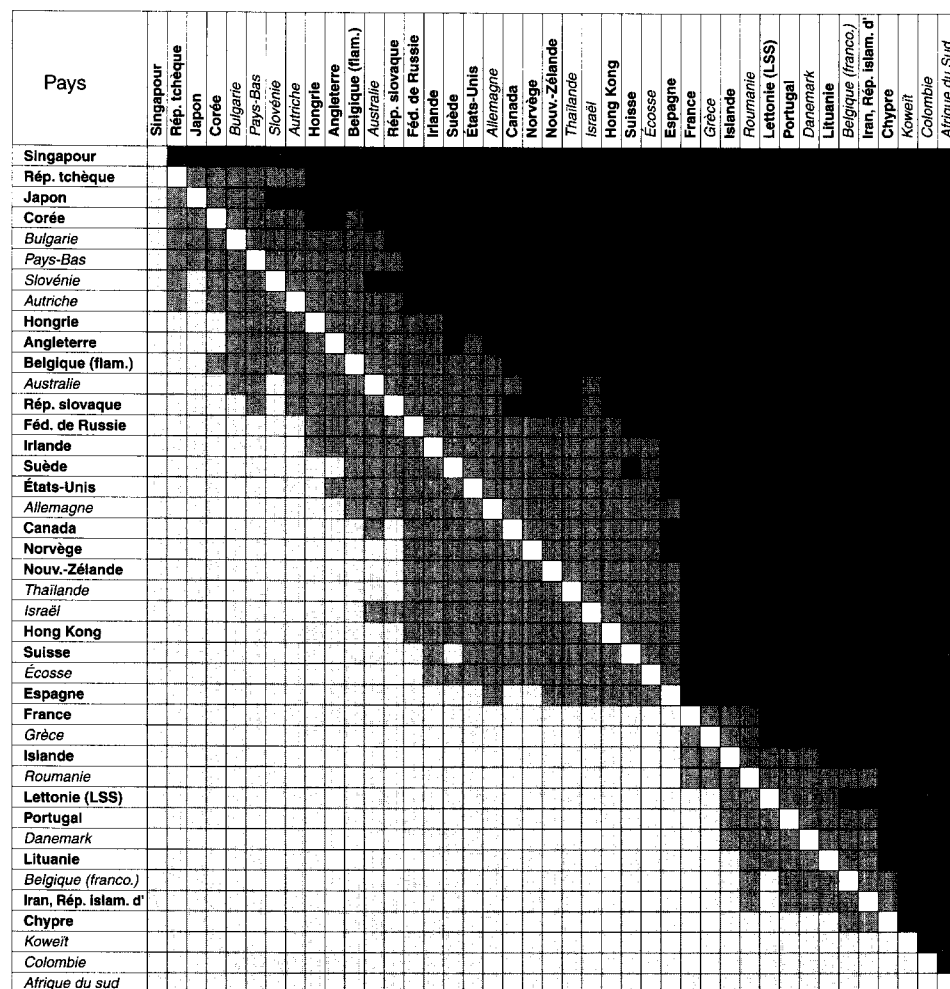
Les pays dont le nom figure en italique ne se sont pas conformés à un ou plusieurs des principes directeurs recommandés pour les taux d'échantillonnage, l'âge ou l'année d'études, ou les méthodes d'échantillonnage des classes. Dans le rapport d'enquête, l'erreur type est indiquée pour chaque estimation.

Source : IEA, troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), 1994-1995.



FIGURE 1. Comparaisons du rendement scolaire en sciences — primaire supérieur (8<sup>e</sup> année\*)

Instructions : la figure doit être lue ligne par ligne pour comparer les résultats d'un pays avec ceux des pays rangés en colonnes. Les symboles indiquent si le résultat moyen du pays considéré est significativement plus faible ou plus élevé que celui du pays de référence, ou s'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux pays\*\*.



Les pays sont classés par ordre décroissant de résultat moyen dans les deux rangées, horizontalement et verticalement.

■ Résultat moyen statistiquement supérieur à celui du pays de référence    ■ Pas de différence statistiquement significative par rapport au pays de référence    □ Résultat moyen statistiquement inférieur à celui du pays de références

\* Huitième année dans la plupart des pays : les classes soumises à des tests dans les différents pays sont indiquées au tableau 1.

\*\* Différence statistiquement significative au niveau 0,05 après ajustement pour comparaisons multiples.

Pour la Lettonie, notée LSS, où le taux de couverture est inférieur à 65 %, il ne s'agit que des établissements scolaires enseignant en letton.

Les pays dont le nom figure en italique ne se sont pas conformés à un ou plusieurs des principes directeurs recommandés pour les taux d'échantillonnage, l'âge ou l'année d'études, ou les méthodes d'échantillonnage des classes.

Source : IEA, troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), 1994-1995.

est significativement inférieur ou supérieur à celui des pays de référence et ceux où il n'y pas de différence statistiquement importante. Ainsi, en appliquant la formule de la figure 1 à l'Espagne, on peut voir quels sont les pays qui font de façon notoire mieux ou moins bien en sciences et ceux dont les résultats ne sont pas statistiquement différents (voir le tableau 2).

TABLEAU 2. TIMSS — Sciences : l'Espagne par rapport aux autres pays

RÉSULTAT STATISTIQUEMENT SUPÉRIEUR		
Singapour	Autriche	Australie
Corée, Rép. de	Hongrie	Allemagne
République tchèque	Pays-Bas	Canada
Japon	R.-U.-Angleterre	Irlande
Bulgarie	République slovaque	Thaïlande
Slovénie	États-Unis	Suède
Belgique (flamande)		
PAS DE DIFFÉRENCE STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIVE		
Hong Kong	Norvège	Nouvelle-Zélande
Fédération de Russie	Suisse	R.-U.-Écosse
RÉSULTAT STATISTIQUEMENT INFÉRIEUR		
Islande	Danemark	Chypre
Roumanie	Iran, Rép. islamique d'	Lituanie
France	Lettonie (LSS)	Colombie
Grèce	Portugal	Afrique du Sud
Belgique (francophone)		

Ce type d'information permet aux décideurs espagnols de juger de la qualité de leur système d'éducation par rapport à des pays de référence importants. Il révèle aussi que des classements comme celui du tableau 1 ne sont pas très instructifs et se prêtent à des interprétations fallacieuses, car ils ne reposent sur aucune information statistique. En revanche, la figure 1, qui rend compte de cette nature, indique que non seulement l'Espagne ne fait pas vraiment mieux que l'Écosse ni moins bien que la Suisse en sciences, mais que certains de ses partenaires de l'Union européenne (UE), comme l'Irlande, la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne ou la Suède, font significativement mieux. Cependant, les indications livrées par les tableaux et figures, tels que ceux qui sont présentés ici, n'aident pas les décideurs, les auteurs des programmes scolaires et les éducateurs à comprendre les facteurs qui déterminent le rendement de leur système d'éducation ; elles n'expliquent pas pourquoi l'Espagne est devancée par nombre de ses partenaires de l'UE.

Nous en venons ainsi au deuxième objectif des études comparatives internationales du rendement scolaire, à savoir déterminer les causes des écarts constatés à cet égard entre les systèmes d'éducation. Pour y parvenir, il est nécessaire de dispo-

ser de données de base sur les processus d'apprentissage et d'enseignement, et d'analyser à fond les résultats obtenus en les replaçant dans ce contexte. L'IEA collecte ces différentes sortes de données, mais, en ce qui concerne la TIMSS, une bonne part de l'analyse approfondie reste à faire. L'IEA voit là une tâche importante qui incombe aux pays participants eux-mêmes, car ils sont les mieux placés pour définir les questions de recherche et d'analyse qui sont pertinentes pour leur système d'éducation.

## **Ce qu'est et ce que fait l'IEA : sa mission, son histoire**

La TIMSS a été menée et se poursuit sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Celle-ci, on l'a vu, a pour mission de contribuer par des études d'évaluation comparatives à améliorer la qualité de l'éducation. Elle s'y emploie par des études comparatives internationales faisant appel à des variables de processus et d'entrée pour évaluer les connaissances acquises.

Au cours des 38 dernières années, l'IEA, qui était à l'origine une association coopérative d'instituts de recherche, s'est transformée en un réseau très étendu et très utile qui réunit à l'heure actuelle 55 systèmes d'éducation<sup>2</sup>. Beaucoup d'entre eux sont représentés par des décideurs nationaux à l'Assemblée générale de l'IEA. Les coordonnateurs des recherches et les centres chargés des études de l'IEA dans les différents pays jouent souvent un rôle de premier plan au niveau national ; certains font partie du Ministère de l'éducation, d'autres sont rattachés à des universités ou constituent des unités de recherche indépendantes. L'IEA offre par définition un réseau d'instituts et de personnalités qui, globalement, représente une réserve considérable d'expérience et de ressources intellectuelles, ce qui fait d'elle tout naturellement un lieu de rencontre pour les décideurs, les éducateurs, les scientifiques et les chercheurs.

Au fil des ans, l'IEA a fait sous forme d'enquêtes un grand nombre d'études du rendement scolaire dans des matières fondamentales, le plus souvent en fonction du programme d'enseignement, c'est-à-dire en utilisant pour mesurer les résultats scolaires un plan de test établi à partir d'une analyse des programmes des pays participants. Dans la totalité des cas, ces études comportaient des instruments de mesure des variables de processus au sein de l'établissement et en classe, ainsi que des variables de contexte des enseignants et des élèves (il y en a eu par exemple sur les mathématiques, les sciences, la maîtrise de la lecture, l'instruction civique, et l'anglais et le français comme langues étrangères). Par ailleurs, l'IEA a aussi effectué des études qui n'étaient pas axées sur le curriculum, tels le projet sur l'éducation pré-primaire (étude des principes d'action et des pratiques en matière d'accueil, et garde des enfants) et l'étude sur les ordinateurs dans l'éducation, qui a été suivie de la deuxième Étude sur la technologie de l'information dans l'éducation (SITES). L'étude SITES a débuté fin 1997 par l'élaboration d'un module d'indicateurs ; une enquête scolaire d'étendue restreinte est prévue pour novembre 1998 ; deux autres modules sont envisagés, à savoir un module d'études de cas comparatives sur les pratiques

novatrices dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et (pour 2001) un module d'enquête sur les établissements scolaires, les enseignants et les élèves.

Bien que l'IEA ait actuellement plusieurs études en cours, l'étude comparative la plus vaste qu'elle ait jamais menée demeure la TIMSS, dont certains résultats seront analysés ici ; en revanche, ceux qui concernent la population 3 (fin de la scolarité obligatoire) ne le seront pas (publication prévue pour février 1998).

L'IEA, on l'a vu, assigne à ses études comparatives internationales du rendement scolaire un double but : i) fournir aux décideurs et aux praticiens des renseignements sur la qualité de leur système d'éducation par rapport à ceux du groupe de référence pertinent ; ii) les aider à comprendre les raisons des écarts observés entre les systèmes d'éducation (ce qui est utile aux décideurs mais intéresse évidemment au premier chef les chercheurs).

En conséquence, l'IEA cherche dans ses études à établir deux sortes de comparaisons. D'une part, elle compare directement les effets de l'éducation dans les différents pays, mesurés par leurs scores (ou leurs scores partiels) aux tests internationaux — cas dont le tableau 1 et la figure 1 offrent une illustration pour la TIMSS. D'autre part, elle évalue la manière dont le programme officiel d'un pays (« ce qui devrait être enseigné à un niveau d'études particulier ») est appliqué dans les établissements scolaires et assimilé par les élèves. Ce genre de comparaison est axé essentiellement sur des analyses nationales des résultats des différents pays.

Étant à l'origine une coopérative de recherche, l'IEA s'est d'abord consacrée à des études comparatives internationales faites dans l'optique de la recherche. Au cours de la seconde moitié des années 80, cependant, elle s'est rendu compte que les décideurs s'intéressaient plus qu'auparavant aux indicateurs de l'éducation et a décidé de relever le défi en répondant aux attentes des décideurs comme à celles des chercheurs. Le fait que ses indicateurs du rendement scolaire figurent dans les publications de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) atteste que ses efforts dans ce sens commencent à aboutir. La dernière édition de la publication de l'OCDE intitulée *Regards sur l'éducation* (1996) présente un certain nombre d'indicateurs qui reposent sur les résultats de la TIMSS<sup>1</sup>.

Certes, toutes les études ne doivent pas être aussi vastes et exhaustives que la TIMSS, mais le cadre conceptuel (qui sera exposé succinctement dans la section suivante) de cette étude de l'IEA, comme de bien d'autres, permet de tenir compte des besoins tant des décideurs que des praticiens.

## Les fonctions des études de l'IEA

Les études de l'IEA, rappelons-le, ne se bornent pas à de simples comparaisons présentées sous forme de classements. Les études comparatives internationales du rendement scolaire (et les indicateurs de l'éducation) y occupent une place importante, comme le montrent les fonctions énumérées ci-après.

i) *Description*. Il s'agit de renseigner les décideurs et la communauté éducative sur la situation de « leur » système d'éducation par rapport à ceux des autres pays —

ce que beaucoup jugent déjà intéressant en soi. Nombre de décideurs sauront désormais que ce genre d'information est un bon point de départ pour poser des questions se prêtant à une analyse approfondie (fonction de « miroir »). C'est ce que révèle notre analyse des résultats figurant au tableau 1 et à la figure 1. L'intérêt que les résultats de la TIMSS ont suscité un peu partout dans le monde dit toute la pertinence de cette fonction.

ii) *Étalonnage*. Pour cette fonction, le mieux est de prendre un exemple. Dans le cadre de la TIMSS, certains pays d'Asie et d'Europe (comme la Belgique et la République tchèque) ont obtenu les scores les plus élevés en mathématiques. Un pays qui voudrait améliorer son enseignement des mathématiques pourrait étudier son « propre » cas par rapport aux pays d'Asie et/ou d'Europe pour de nombreuses variables qui ont trait aux programmes de mathématiques et de sciences : moyens d'enseignement, démarches pédagogiques et processus didactiques, variables scolaires, bagage, formation initiale et formation en cours d'emploi des enseignants, par exemple. La comparaison pourrait déboucher sur des propositions de réforme, même s'il ne faut pas s'attendre à ce que la solution soit simple. Pour le pays en question, l'important, dans le cadre de l'étude suivante de l'IEA, serait de savoir si ses résultats se rapprochent de ceux des pays de références choisis.

iii) « *Contrôle* » de la qualité de l'éducation. L'étape suivante est le contrôle, c'est-à-dire l'évaluation régulière des processus éducatifs à différents niveaux du système en vue d'apporter des changements en tant que de besoin (« décision éclairée »). Cette fonction est un exemple de l'observation faite du programme enseigné à des fins d'évaluation (mais, dans le cas des études de l'IEA, à partir d'une évaluation fondée sur le curriculum). Pour cela, il faut des données chronologiques indiquant la tendance, c'est-à-dire un cycle d'évaluations régulières dans les matières soumises à l'observation (comme celui de l'IEA et de l'OCDE sur les mathématiques, les sciences et la maîtrise de la lecture). C'est pourquoi il a été demandé à l'IEA de refaire la TIMSS pour les élèves de 8<sup>e</sup> année. Les tests seront administrés en 1998 dans l'hémisphère Sud et en 1999 dans l'hémisphère Nord. Les pays qui n'ont pas participé à la TIMSS jusqu'ici sont invités à le faire.

iv) « *Élucidation* » des différences observées. Les décideurs peuvent juger utile de comprendre les différences observées entre les systèmes d'éducation ou au sein de leur propre système pour définir la politique nationale. Il ne s'agit pas seulement de recueillir des données à des fins de contrôle : cette fonction répond en fin de compte aux besoins des décideurs, mais il est évident qu'elle intéresse d'abord les chercheurs. Tel a été le cas, aux États-Unis, de l'analyse des données fournies par la deuxième Étude internationale sur les mathématiques (SIMS) de l'IEA, dont le produit a été une monographie intitulée *The underachieving curriculum* (Un programme scolaire sous-performant) (McKnight *et al.*, 1989). Là encore, il n'est pas facile de trouver les mesures à prendre pour améliorer l'éducation dans un pays, mais ce genre de recherches peut déboucher sur un processus de décision plus éclairé et, en

fin de compte, des changements d'orientation de l'éducation ou des initiatives comme la création du National Council for the Teaching of Mathematics (Conseil national de l'enseignement des mathématiques) (NCTM), qui a élaboré des normes bien connues de l'enseignement des mathématiques aux États-Unis d'Amérique.

v) « *Recherche transnationale* ». Cette fonction consiste à inventorier et/ou étudier de façon approfondie les bases de données de l'IEA. Les exemples de recherche transnationale abondent dans les ouvrages publiés par l'Association. Nous nous bornerons à en mentionner deux : l'inventaire de Postlethwaite et Ross (1994), qui portait sur la maîtrise de la lecture (la collecte des données datant de 1990-1991) et dont le but était de trouver des indicateurs permettant de différencier les programmes d'enseignement de la lecture en fonction de leur efficacité ; la monographie de Keeves (1996), intitulée *The world of school learning : selected key findings from 35 years of IEA research* [Le monde de l'apprentissage scolaire : bilan sélectif de 35 ans de recherches de l'IEA], où l'auteur tire dix conclusions essentielles des études menées par l'IEA jusqu'en 1994 et en analyse les implications pour la planification de l'éducation.

### **Le choix des données à recueillir : quelques considérations pratiques et théoriques**

On ne saurait se prononcer sans ambiguïté sur le genre de données à recueillir dans le cadre d'une étude comparative internationale d'évaluation. La question n'est pas dépourvue d'intérêt si l'on songe que plus de 20 pays participent à la plupart des études de l'IEA et que, pour la TIMMS en cours, ils sont plus de 40. Les buts qu'ils visent ainsi peuvent être assez différents. Certains ne tiennent qu'à la description d'un petit nombre d'indicateurs, d'autres voudront disposer d'un grand nombre de variables (en plus du rendement scolaire) pour pouvoir étudier convenablement leurs données nationales. En outre, conformément à sa mission, l'IEA cherche à créer les conditions voulues pour une analyse transnationale qui permette de mieux comprendre le fonctionnement des systèmes d'éducation à tous les niveaux. Qui plus est, ce qui est souhaitable n'est pas toujours faisable : il arrive que les chercheurs veuillent recueillir le maximum d'informations pour pouvoir faire des analyses secondaires approfondies à partir d'une base de données bien fournie, alors que les possibilités habituellement restreintes de collecte dans les établissements scolaires et la modicité des budgets réduisent énormément la quantité de données recueillies. Il faut donc, dans ce type d'études, réussir à concilier les intérêts de tous les pays participants. C'est pourquoi l'IEA s'efforce d'adopter un plan et des instruments d'enquête qui, autant que possible, ne soient pas moins équitables pour un pays que pour un autre. De plus, un cadre conceptuel soigneusement défini en fonction des questions à traiter est nécessaire pour réaliser une étude efficace et rationnelle. Les fonctions susmentionnées obligent presque toutes à mesurer les connaissances acquises et les autres résultats de l'éducation, à trois niveaux du système :

Objet de l'évaluation :	Niveau du système :
• ce que les élèves apprennent	micro
• ce que les écoles et les maîtres enseignent et comment ils le font	més
• ce à quoi la collectivité attache de l'importance (ce que les élèves devraient apprendre)	macro

Pour les trois niveaux, l'IEA établit une distinction entre trois aspects du curriculum :

- le curriculum officiel : ce qui devrait être enseigné et appris (et qui est mesuré par l'analyse de documents tels que les programmes détaillés officiels, les grandes lignes des cours, les manuels) ;
- le curriculum enseigné : ce qui est enseigné ou se passe effectivement dans les établissements scolaires et les salles de classe : contenu, temps consacré, stratégie pédagogique, et ainsi de suite (et qui est mesuré à l'aide de questionnaires ou par l'observation) ;
- le programme scolaire assimilé : ce que les élèves acquièrent ou apprennent comme compétences cognitives, attitudes et autres (et qui est mesuré à l'aide de tests).

Dans le modèle conceptuel de la TIMSS, les variables influant sur l'éducation s'inscrivent dans une série de contextes imbriqués, allant du plus général au plus personnel, comme l'indique la figure 2 (Robitaille, 1993, p. 26 et 27).

Pour de plus amples informations sur la démarche conceptuelle de l'IEA, voir Robitaille et Garden (1989) ou Plomp (1992).

En règle générale, une étude de l'IEA comporte beaucoup d'activités indispensables pour obtenir des données et des indicateurs de bonne qualité : analyse des programmes éducatifs, mise au point des instruments (expérimentation des tests et traduction, par exemple) ; échantillonnage ; production des instruments ; collecte des données, élimination des erreurs et constitution des dossiers ; contrôle de la qualité de chaque élément ; analyse des données ; rédaction du rapport.

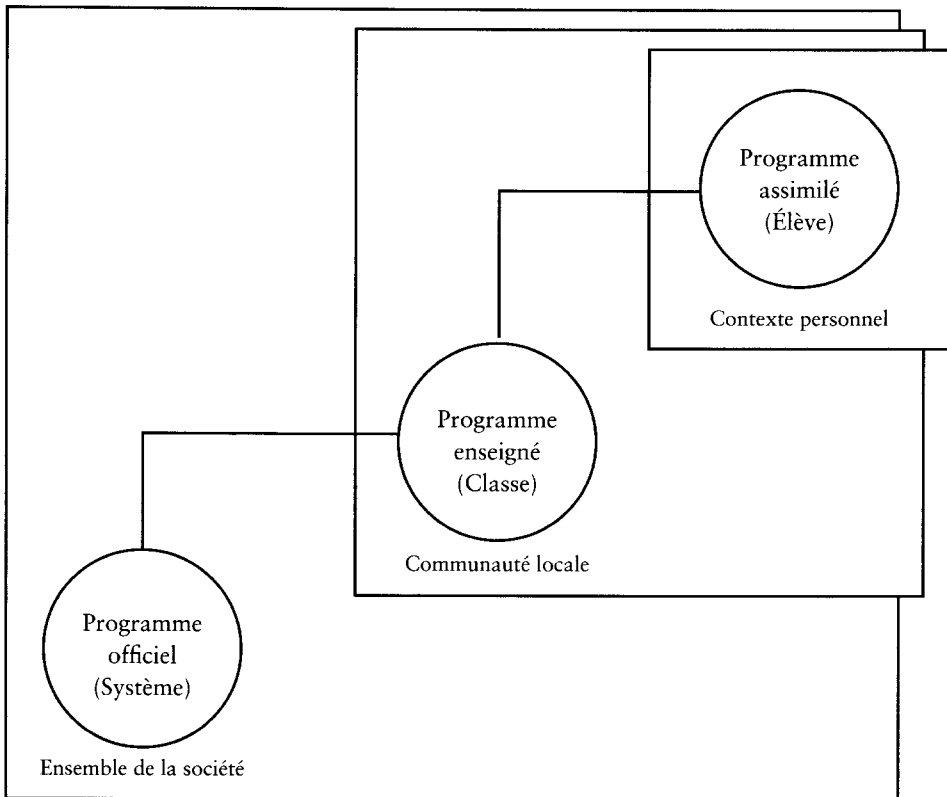
## **Le choix des données à recueillir : quelques exemples**

Compte tenu des considérations pratiques et théoriques évoquées ci-dessus, le choix des données à recueillir dans le cadre des études nationales et internationales d'évaluation peut encore varier. Il dépendra, là encore, des fonctions et des problèmes de recherche à traiter. Qui plus est, il arrive que les pays participants souhaitent aussi utiliser une étude comparative internationale pour résoudre certains problèmes nationaux. À la question du choix des données à recueillir, il faut donc apporter une réponse spécifique pour chaque étude. Voici quelques exemples caractéristiques d'études de l'IEA.

### **CHOIX DES POPULATIONS CIBLES**

Le choix de la ou des population(s) cible(s) dépend des problèmes de politique ou de recherche auxquels on s'intéresse. Ainsi, l'OCDE, dans le cadre de sa collecte

FIGURE 2. Cadre conceptuel de la TIMSS (Robitaille, 1993)



périodique de données sur les résultats scolaires, se tourne vers les élèves âgés de 15 à 16 ans en vue de fournir aux décideurs un profil de référence sur les connaissances acquises à la fin (ou vers la fin) de la scolarité obligatoire.

Pour leur part, les données TIMSS ont été recueillies auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année (population 1), de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (population 2) et de terminale du secondaire (population 3), ce qui permet plusieurs comparaisons. Premièrement, la progression entre deux années successives peut être mesurée. Deuxièmement, en construisant des tests comprenant des items communs à l'intention des deux groupes, on peut aussi mesurer les progrès en mathématiques et en sciences de la 4<sup>e</sup> (primaire) à la 8<sup>e</sup> année (premier cycle du secondaire). De plus, les populations 2 et 3 peuvent être mises en parallèle. Enfin, ces populations cibles permettent de contrôler la qualité de l'éducation au cours de la scolarité obligatoire.

#### ÉVALUATION PAR DES MESURES MULTIPLES

Dans le cas de la TIMSS, les données ont été recueillies de deux manières. D'une part, tous les élèves ont été soumis à des tests de connaissances comprenant à la fois des questions ouvertes et des questions à choix multiples. D'autre part, on a en outre



fait passer à un sous-échantillon des populations 1 et 2 une série de tests de performance. Cette épreuve, identique pour les deux populations, était un « manège » comportant l'exécution de trois à cinq tâches par élève. Les résultats sont exposés dans Harmon *et al.* (1997). Le tableau 3 présente, pour les élèves de 8<sup>e</sup> année, certains des résultats des tests de connaissances et de performance associés à ceux de la figure 1 et du tableau 1.

TABLEAU 3. TIMSS — 8<sup>e</sup> année : scores obtenus aux tests de connaissances et de performance en mathématiques et en sciences

Mathématiques				Sciences			
Test de connaissances (pts d'échelle)		Test de performance (% moy.)		Test de connaissances (pts d'échelle)		Test de performance (% moy.)	
Singapour	643	Singapour	70	Singapour	607	Singapour	72
Rép. tchèque	564	Suisse	66	Rép. tchèque	574	R.-U.-Angleterre	71
Suisse	545	Australie	66	Pays-Bas	560	Suisse	65
Pays-Bas	541	Roumanie	66	Slovénie	560	R.-U.-Écosse	64
Slovénie	541	Suède	65	R.-U.-Angleterre	552	Suède	63
Australie	530	Norvège	65	Australie	545	Australie	63
Canada	527	R.-U.-Angleterre	64	Suède	535	Rép. tchèque	60
Suède	519	Slovénie	64	États-Unis d'Amér.	534	Canada	59
Nouv.-Zélande	508	Rép. tchèque	62	Canada	531	Norvège	58
R.-U.-Angleterre	506	Canada	62	Norvège	527	Nouv.-Zélande	58
Norvège	503	Nouv.-Zélande	62	Nouv.-Zélande	525	Pays-Bas	58
États-Unis d'Amér.	502	Pays-Bas	62	Suisse	522	Slovénie	58
R.-U.-Écosse	498	R.-U.-Écosse	61	R.-U.-Écosse	517	Roumanie	57
Espagne	487	Iran, Rép. isl. d'	54	Espagne	517	États-Unis d'Amér.	55
Roumanie	482	États-Unis d'Amér.	54	Roumanie	486	Espagne	56
Chypre	474	Espagne	52	Portugal	480	Iran, Rép. isl. d'	50
Portugal	454	Portugal	48	Iran, Rép. isl. d'	470	Chypre	49
Iran, Rép. isl. d'	428	Chypre	44	Chypre	463	Portugal	47
Colombie	385	Colombie	37	Colombie	411	Colombie	42
Moyenne internationale	513	Moyenne internationale	59	Moyenne internationale	516	Moyenne internationale	58

Sources : Beaton *et al.* (1996a, b), Harmon *et al.* (1997).

Le tableau 3 illustre la fonction de « miroir » que remplissent ces données descriptives qui peuvent susciter des interrogations importantes pour les décideurs et les praticiens dans bien des pays. Il en ressort que, dans un certain nombre de cas, toutes les mesures aboutissent à des scores semblables : ainsi, Singapour vient invariablement en tête, et l'Espagne, le Portugal et la Colombie restent partout en deçà de la moyenne internationale.

Les résultats des Pays-Bas et de la République tchèque, par exemple, soulèvent des questions intéressantes. Dans les deux cas, ils sont bien supérieurs à la moyenne internationale pour les tests de connaissances en mathématiques et en sciences, mais ne l'atteignent pas tout à fait pour les tests de performance. Si l'on attache de l'importance à la capacité des élèves de résoudre des problèmes et d'accomplir des tâches, la satisfaction d'atteindre de hauts niveaux de connaissances ne devrait pas faire oublier l'inquiétude que peuvent susciter des résultats très moyens au test de performance.

Dans quelques pays, cependant, il y a un seul résultat qui s'écarte de la configuration d'ensemble. La Suisse, par exemple, obtient de très bons scores pour les tests de performance et, en mathématiques, de connaissances, mais n'atteint qu'un niveau de connaissances moyen en sciences. On voit par là que l'analyse des données descriptives fournies par les évaluations comportant une multiplicité de mesures peut soulever des questions susceptibles de déboucher sur de nouvelles analyses, approfondies, et/ou des discussions sur les priorités et l'orientation du programme d'enseignement.

#### DONNÉES CONTEXTUELLES DE BASE

L'IEA recueille toujours des données contextuelles de base pour ses études (voir la figure 2). Ces données permettent aux chercheurs de traiter des problèmes comme l'identification des facteurs qui contribuent à la qualité de l'éducation. Elles permettent aussi à un pays de rechercher les déterminants de ses résultats dans un contexte international. Dans l'étude de l'IEA sur la maîtrise de la lecture, Postlethwaite et Ross (1994) sont parvenus à la conclusion qu'un grand nombre de variables de base jouaient un rôle dans le niveau de compétence atteint en lecture. Ils les ont classées en plusieurs catégories, à savoir les indicateurs suivants :

- activités des élèves à la maison ;
- contexte scolaire ;
- caractéristiques de l'école ;
- ressources de l'école ;
- initiatives de l'école ;
- gestion et développement de l'école ;
- caractéristiques des enseignants ;
- conditions d'exercice des activités des enseignants en classe ;
- méthodes pédagogiques.

Postlethwaite et Ross (1994) ont comparé ces indicateurs pour différents pays en vue de déterminer ce qui fait qu'un établissement est « bon » pour l'enseignement de la lecture. Ils ont constaté que, pour accroître l'aptitude des élèves à la lecture, il fallait les encourager à lire spontanément en dehors de l'école (en particulier pendant les années du primaire), que les salles de classe et/ou les établissements scolaires devaient être pourvus de bibliothèques et que les enseignants devaient privilégier la compréhension.

En général, ce sont à la fois la somme de l'expérience tirée des études anté-

rieures de l'IEA et les questions à traiter qui déterminent dans une large mesure la nature des données contextuelles à recueillir pour une étude auprès des établissements scolaires, des enseignants et des élèves.

#### NÉCESSITÉ D'UNE ÉVALUATION NATIONALE

Un pays peut se servir des études comparatives internationales pour analyser sa propre pratique éducative par rapport à celle d'autres pays. Dans le cadre de la TIMSS, Moser (1997) a analysé la mesure dans laquelle, en Suisse, les pratiques pédagogiques (pédagogie centrée sur l'enfant par opposition à la matière) et les variables pédagogiques (autonomie des élèves dans des classes centrées sur les enfants par opposition à leur comportement aux épreuves imposées dans des classes centrées sur la matière) influent sur les résultats de l'apprentissage du point de vue non seulement des connaissances acquises en mathématiques, mais aussi de l'activité interne, de l'activité personnelle autonome et de l'intérêt porté à cette discipline. Sa conclusion est que les pratiques et les variables pédagogiques n'ont pas d'effet significatif sur le niveau en mathématiques, mais en ont beaucoup sur d'autres résultats de l'apprentissage et que, vu les scores nettement meilleurs du Japon (qui privilégie les pratiques pédagogiques centrées sur la matière et le comportement dans le travail de classe), la Suisse peut améliorer ses pratiques pédagogiques.

Autre exemple d'analyse nationale faite par la Suisse, Ramseier (1997) s'est interrogé sur les raisons qui peuvent expliquer que, dans la TIMSS, ce pays figure en bonne place pour les tests de performance et, en mathématiques, pour les niveaux de connaissances, mais n'atteint qu'un niveau moyen de connaissances en sciences. Il en conclut que cela tient à un décalage entre le programme d'enseignement suisse en sciences (priorités de l'enseignement) et le volet sciences du test international de niveau des connaissances. La plupart des études comparatives internationales comportent un nombre restreint de questions nationales (« option nationale »). L'exemple de la Suisse montre combien il importe que les participants à ces études réfléchissent au préalable aux questions de politiques (et/ou de recherche) nationales qu'ils veulent traiter par cette voie ; il faut aussi que chacun identifie les particularités de son système national pour qu'elles soient prises en considération dans les questionnaires de base et permettent de faire des analyses nationales pertinentes.

## Conclusions

En premier lieu, il est plus utile pour un pays de participer à une étude comparative internationale lorsque des pays de référence importants y prennent également part. La TIMSS revêt donc un grand intérêt pour l'Union européenne, l'Amérique du Nord et un certain nombre de pays d'Asie. Dans le cas de l'Amérique latine, il faudrait, pour que les études de l'IEA soient plus pertinentes, que les pays de la région y participent en plus grand nombre. L'adhésion récente du Brésil et du Chili à l'IEA laisse bien augurer de l'avenir. Leur participation à la reprise de la TIMSS, en 1998

et 1999, aurait d'autant plus d'intérêt que d'autres pays de la région viendraient s'y associer.

Les études du type IEA sont aussi complexes sur le plan de la logistique que sur celui de la méthodologie. La formation des Coordonnateurs nationaux des recherches (NRC) y occupe une place importante. C'est un volet indispensable pour les chercheurs, en raison de leur manque de connaissance de la méthodologie et de la spécificité des études comparatives internationales.

La participation aux études de l'IEA offre aussi l'avantage moins concret de mettre en place un réseau de chercheurs et de spécialistes (de l'échantillonnage, de la psychométrie, de l'élaboration de tests, de l'analyse de données et autres), auxquels un pays peut ultérieurement faire appel lorsqu'il entreprend à son tour des évaluations et études nationales.

L'harmonisation des évaluations nationales avec les évaluations internationales est une possibilité souvent négligée. Un couplage judicieux des deux types d'étude, outre qu'il accroît les profits qu'un pays peut tirer des investissements engagés, est aussi, financièrement, plus rationnel et plus rentable.

Autre élément lié au coût, le choix des données à recueillir, on l'a vu, doit être dicté au premier chef par les questions de politique et de recherche. Il n'en reste pas moins que lorsque les considérations de coût entrent en jeu et déterminent les données qui seront (ou ne seront pas) recueillies, celles qui le sont risquent d'être moins utilisables. Si l'IEA, pour la TIMSS, ne s'était intéressée qu'aux connaissances acquises sans s'occuper des établissements, des enseignants et des élèves, un pays comme la Suisse n'aurait jamais pu conduire des analyses nationales dans un contexte international et aurait manqué une occasion unique de s'attaquer à certaines questions nationales importantes. Il suffit souvent d'un faible supplément de dépense pour obtenir, au lieu de simples chiffres de rendement scolaire, un ensemble de données riche de renseignements permettant des analyses approfondies de problèmes essentiels.

## Notes

1. Pour la liste complète des publications mentionnées dans la présente étude, voir les « Références ».
2. L'histoire de l'IEA est résumée dans Husén et Postlethwaite, 1996.
3. Parmi les publications de l'IEA traitant de questions d'éducation qui intéressent les décideurs, voir, par exemple, Postlethwaite et Ross (1994) et Keeves (1996) ; on peut aussi consulter utilement Kellaghan (1996).

## Références

Beaton, A. E., et al. 1996a. *Science achievement in the middle school years : IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* [Le rendement scolaire en sciences dans le premier cycle du secondaire : troisième Étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)]. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS International Study Center, Boston College.

- . 1996b. *Mathematics achievement in the middle school years : IEA's Third International Mathematics and Science Study* [Le rendement scolaire en mathématiques dans le premier cycle du secondaire : troisième Étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences]. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS International Study Center, Boston College.
- Harmon, M. et al. 1997. *Performance assessment, IEA's Third International Mathematics and Science Study* [Évaluation de la performance : troisième Étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences]. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS International Study Center, Boston College.
- Husén, T. ; Postlethwaite, T. N. 1996. « A brief history of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) » [Histoire sommaire de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)]. *Assessment in education*, Abingdon, Royaume-Uni, vol. 3, n° 2, p. 129-141.
- Keeves, J. 1996. *The world of school learning : selected key findings from 35 years of IEA research* [Le monde de l'apprentissage scolaire : bilan sélectif de 35 ans de recherches de l'IEA]. Amsterdam, IEA.
- Kellaghan, T. 1996. « IEA studies and educational policy » [Les études de l'IEA et la politique de l'éducation]. *Assessment in education*, Abingdon, Royaume-Uni, vol. 3, n° 2, p. 143-160.
- Martin, M. O. et al. 1997. *Science achievement in the primary school year : IEA's Third International Mathematics and Science Study* [Le rendement scolaire en sciences dans le primaire : troisième Étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences]. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS International Study Center, Boston College.
- McKnight, C. C. et al. 1989. *The underachieving curriculum : assessing U.S. school mathematics from an international perspective* [Un programme scolaire sous-performant : les mathématiques scolaires aux États-Unis dans une perspective internationale]. Champaign, Illinois, Stipes Publishing Company.
- Moser, U. P. 1997. *Annual conference of the American Educational Research Association, Swiss analysis of the TIMSS data* [Conférence annuelle de l'American Educational Research Association : l'analyse suisse des données de la TIMSS]. Chicago, Illinois.
- Mullis, I. V. S. et al. 1997. *Mathematics achievement in the primary school years : IEA's Third International Mathematics and Science Study* [Le rendement scolaire en mathématiques dans le primaire : troisième Étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences]. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS International Study Center, Boston College.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1996. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, OCDE/CERI.
- Plomp, T. 1992. « Conceptualiser un cadre de recherche comparative en éducation ». *Perspectives* (UNESCO-BIE, Genève), vol. XXII, n° 3, p. 313-324.
- Postlethwaite, T. N. ; Ross, K. 1994. *Effective schools in reading : implications for educational planners* [Un enseignement scolaire efficace de la lecture : les implications pour les planificateurs de l'éducation]. Amsterdam, IEA.
- Ramseier, E. 1997. *European Conference on Educational Research : task characteristics and task difficulty : analysis of typical features in the Swiss performance in TIMSS* [Conférence européenne sur la recherche en sciences de l'éducation : caractéristiques et difficulté des tâches : analyse des aspects typiques des résultats obtenus par la Suisse dans le cadre de la TIMSS]. Francfort.

- Robitaille, D. F. (dir. publ.). 1993. *Curriculum frameworks for mathematics and science* [Schémas directeurs de programmes pour les mathématiques et les sciences]. Vancouver, Canada, Pacific Educational Press (monographie TIMSS, n° 1).
- Robitaille, D. F. et Garden, R. (dir. publ.). 1989. *The IEA study of mathematics II : contexts and outcomes of school mathematics* [La deuxième étude de l'IEA sur les mathématiques : contextes et résultats de l'enseignement scolaire des mathématiques]. Oxford, Pergamon Press.

---

# LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'OCDE : OBJECTIFS, LIMITES ET MÉTHODES DE PRODUCTION<sup>1</sup>

---

*Norberto Bottani*

---

## **Objectifs de l'ensemble des indicateurs de l'enseignement de l'OCDE**

Les indicateurs de l'enseignement sont désormais largement utilisés pour évaluer les systèmes d'enseignement nationaux. On pourrait en créer des centaines, mais cela n'aurait aucun sens car la profusion d'informations et de mesures n'est pas le gage d'une meilleure connaissance du sujet. Il est en outre très difficile de gérer un vaste ensemble d'indicateurs. Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'efforcent depuis 1991 d'élaborer un ensemble restreint d'indicateurs de l'enseignement et d'identifier les indicateurs de base fournissant des informations essentielles sur les systèmes d'enseignement. En dépit de ces efforts, l'ensemble des indicateurs de l'enseignement de l'OCDE n'a guère évolué. Leur nombre est resté stable, une cinquantaine environ. Il est difficile d'indiquer quels critères doivent présider à un choix d'indicateurs. Il faut pour cela délimiter un cadre conceptuel qui tienne compte des objectifs de l'évaluation et de ceux du système d'enseignement.

---

*Langue originale : anglais*

*Norberto Bottani (Suisse)*

Directeur de l'Unité de recherche pédagogique du canton de Genève. Administrateur principal du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'Organisation de coopération et de développement économiques de 1976 à 1997. Directeur de publications, de rapports et d'ouvrages de l'OCDE sur l'éducation préscolaire, l'éducation multiculturelle et les indicateurs de l'enseignement. Auteur de nombreux articles publiés dans des revues pédagogiques américaines, britanniques, françaises, allemandes et italiennes. Courrier électronique : bottani@uni2a.unige.ch

## Cadre conceptuel de l'ensemble d'indicateurs de l'enseignement de l'OCDE

La structure des indicateurs de l'enseignement de l'OCDE a été mise au point progressivement. Comme les systèmes en vigueur dans les années 80, qui insistaient sur les liens de causalité et ne favorisaient guère l'interprétation, ne donnaient pas satisfaction, on a été amené à adopter une structure souple.

Le cadre conceptuel des indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement (INES) procède d'une double approche reposant sur des bases à la fois conceptuelles et pragmatiques, et intégrant des préoccupations d'ordre général.

Deux publications décrivent les paramètres conceptuels et théoriques expliquant en vertu de quels choix l'ensemble d'indicateurs a été élaboré : *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'analyse* (1992b) et *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux* (1994).

Avec la série d'indicateurs internationaux de l'enseignement proposé, l'OCDE entendait couvrir un large éventail de services pédagogiques, élargir les horizons au-delà du contexte du système d'enseignement formel et, par conséquent, inclure des données sur l'enseignement privé (à but non lucratif aussi bien que lucratif), sur les activités de formation menées dans les entreprises, sur les achats de biens et de services pédagogiques des ménages, sur la recherche-développement pédagogique et sur le personnel de l'enseignement, sans se limiter aux maîtres.

Le cadre conceptuel qui préside à la sélection des indicateurs joue un rôle essentiel lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une stratégie de l'information qui puisse servir de base aux décisions des pouvoirs publics et à des pratiques de saine gestion, et qu'il faut en l'occurrence collecter des données et présenter des rapports. Comme François Orivel (voir note 1) le précise à juste titre dans son analyse des trois premières éditions des indicateurs de l'enseignement de l'OCDE, les facteurs qui influencent les acquisitions des élèves sont très nombreux et leur impact respectif est modifié en fonction de la présence ou de l'absence de certains autres. Par ailleurs, certains sont manipulables (c'est-à-dire susceptibles d'être modifiés par des interventions extérieures) alors qu'on ne peut pas ou qu'on ne veut pas en altérer d'autres. L'effectif de la classe ou la durée de la formation pédagogique des enseignants sont par exemple susceptibles de modification alors que les aptitudes naturelles, l'environnement familial ou géographique et l'acceptation réciproque ne le sont pas. Il est pratiquement impossible de mesurer tous les facteurs d'influence possible. C'est pourquoi, en dépit de la pertinence de la recherche sur l'enseignement, l'on ne s'accorde pas sur les facteurs les plus déterminants pour les performances scolaires. Il est relativement rare que les résultats présentent une forte stabilité. Par conséquent, lorsqu'on sélectionne des indicateurs permettant de faire connaître rapidement et précisément aux utilisateurs des systèmes d'enseignement les résultats et la situation dans ce domaine, on est amené à faire des choix qui ne sont ni simples ni neutres.

L'OCDE utilise pour construire ses indicateurs de l'enseignement des données macro dont la nature contribue au choix des différents facteurs retenus. Les indi-



cateurs agrégés de l'OCDE sont toutefois en général trop synthétiques pour permettre une analyse fine des relations ressources-résultats. Mais leur utilité est ailleurs : ils aident à se poser certaines questions pertinentes au niveau macro-économique. Orivel l'a démontré avec l'un des indicateurs synthétiques les plus connus, celui des dépenses d'éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB).

À partir de 1975, les décideurs ont eu tendance à consacrer plus ou moins le même pourcentage du PIB à l'éducation, soit 6 % environ. « La variabilité de cet indicateur s'est progressivement réduite. Les pays qui allouaient plus de 6 % du PIB ont eu tendance à stabiliser leur effort ou à le réduire, tandis que ceux qui allouaient moins de 4 % de leur PIB à l'éducation ont cherché à rejoindre la valeur médiane de 5 ou de 5,5 %. » D'après Orivel, « cette tendance à une certaine convergence n'est probablement pas le fait du hasard, encore que l'on ne dispose pas de déclarations explicites des décideurs sur ce point précis. Il est tentant cependant d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'absence de critères formels sérieux, justifiant tel ou tel niveau d'engagement des pouvoirs publics en faveur de l'éducation, incite les décideurs à ne pas s'écarter significativement de la moyenne ». Orivel ajoutait que « c'est du reste de cette façon que sont souvent argumentées les décisions publiques en matière de financement de la R-D ou des activités de défense nationale. Lorsque les partenaires font plus, il faut essayer de les rattraper de façon à ne pas accumuler de retard ou à limiter les erreurs de pilotage. Il concluait qu'« il existe de nombreux domaines, dans les politiques éducatives, dans lesquels les éléments de justification en faveur d'une orientation plutôt que d'une autre sont imprécis ou contradictoires, et le regard porté sur ce que font les pays comparables peut aider à la décision soit parce que la grande majorité des pays a choisi une solution donnée, soit parce que tel pays ayant choisi un chemin original semble obtenir de bons résultats ». La concurrence internationale et les comparaisons transnationales ont amené l'attention sur les indicateurs et ont eu une importance décisive quant au développement d'un ensemble international d'indicateurs de l'enseignement.

C'est pourquoi l'OCDE a décidé d'adopter un cadre conceptuel très simple, étroitement apparenté à un modèle entrée-sortie. Ce modèle était et reste dans l'ensemble adapté à la fourniture d'informations utiles aux décideurs. Presque toutes les tentatives de quelque importance qui ont été faites pour concevoir des indicateurs de l'enseignement se sont appuyées sur un modèle entrée-sortie. Pour obtenir des variables utiles à la décision, qui puissent être synthétisées, présentées et analysées clairement et succinctement, un modèle complexe et orienté vers la recherche n'était pas nécessaire. L'OCDE a, par conséquent, réparti les indicateurs en trois groupes concernant respectivement les résultats de l'enseignement, les caractéristiques ou particularités du système scolaire de chaque pays et le contexte socio-économique dans lequel fonctionne ce système.

C'est à dessein qu'elle n'a pas utilisé de « modèle ». En effet, un modèle supposerait un rapport complexe de causalité entre les indicateurs ; or, il n'y a pas de raison de supposer que les variables représentées par ces indicateurs fonctionnent de la sorte. Dès le tout début du projet INES, toutes les parties concernées se sont accordées à penser qu'un modèle causal ne convenait pas à l'organisation et à la

sélection des données. Ce concept était considéré comme sans grand intérêt, étant donné qu'il n'y avait pas de description universellement admise des relations au sein de l'enseignement.

Cependant, pour être utile et pratique, le cadre structurel doit être simple, général et sobre. S'agissant d'un ensemble international d'indicateurs de l'enseignement, il ne saurait prétendre indiquer tous les rapports entre les éléments du système et rester fonctionnel. Il doit toutefois refléter assez fidèlement la complexité des systèmes d'enseignement.

Il s'agissait, avec ce cadre structurel, non pas de présenter un nouveau modèle exhaustif de l'enseignement, mais bien plutôt de placer dans leur contexte les indicateurs et les liens qui existent entre eux. Ainsi, sans vouloir établir des liens de causalité, il contribue à éclairer certaines interactions existant au sein des systèmes d'enseignement.

Les indicateurs peuvent être diversement structurés : sur le mode conceptuel, ils illustrent alors le modèle de travail du système qu'ils sont censés décrire ; sur le mode pragmatique, comme les indicateurs de bord d'une locomotive, auquel cas ils donnent des informations permettant de prendre un ensemble de décisions spécifiques et pratiques de planification, comme celle d'engager du personnel là où il en faut, d'attribuer des locaux ou de s'employer à obtenir certains résultats précis ; autour de questions d'ordre général comme l'équité, l'acquisition des connaissances, la contribution à la productivité économique, etc. L'OCDE les a structurés sur le mode à la fois conceptuel et pragmatique, en intégrant à cette double approche la prise en compte de préoccupations d'ordre général. Pour plusieurs raisons, cette démarche a semblé être celle qui pourrait le mieux convenir à l'organisation des données internationales comparatives sur l'enseignement. En premier lieu, la finalité de ces indicateurs était de servir moins à la simple gestion immédiate de l'enseignement qu'à une analyse plus globale des grandes tendances nationales et des principales différences entre les pays. Deuxièmement, les pays n'attachent pas tous exactement la même importance aux différentes questions d'ordre général, ce qui interdit d'axer la démarche sur ces questions. Troisièmement, cette approche tient compte des différentes traditions intellectuelles des pays membres de l'OCDE et profite des synergies internes. Dès lors, une conception systématique de l'éducation, qui semble généralement acceptée et reconnue, s'est dégagée.

Cette dualité a eu d'importantes répercussions sur le choix des premiers indicateurs proposés. Si l'approche avait été strictement conceptuelle, les indicateurs auraient été uniquement conçus pour fournir des informations sur les facteurs clés que la logique ou la recherche désignent comme devant être les éléments essentiels d'un modèle opérationnel intégral du système d'enseignement. Avec une approche purement pragmatique, on risquait d'établir, pour les indicateurs dont l'expérience et les priorités de l'action gouvernementale semblent attester l'intérêt, une liste trop éclectique. Au lieu de quoi, en raison même de la dualité de l'approche, les indicateurs sélectionnés l'ont été, pour certains, en raison de leur caractère logique et empirique et, pour d'autres, parce qu'ils étaient concrets et reflétaient les orientations stratégiques.

Utiliser une double approche devrait automatiquement garantir un certain équilibre entre stabilité et souplesse dans un ensemble d'indicateurs destiné à évoluer dans le temps. Un modèle conceptuel aurait presque à coup sûr donné un résultat relativement rigide et probablement mal adapté aux préoccupations actuelles. On aurait en outre perdu beaucoup de temps à définir sans pour autant produire la moindre information utile ni apporter la moindre amélioration à la stratégie de collecte des données. Mettre l'accent sur les problèmes de fond aurait eu des conséquences analogues sur le plan opérationnel (n'oublions pas que l'on s'accordait très généralement à reconnaître l'absence de validité des données recueillies jusque-là) et aurait produit des ensembles de données extrêmement variables, changeant au gré des priorités.

Les indicateurs de l'OCDE couvrent les domaines où d'importantes informations peuvent être données sur les systèmes nationaux d'enseignement : bilan des résultats, caractéristiques et spécificités, conditions de fonctionnement. Aux fins de l'analyse, ce cadre représente l'éducation comme un processus aux composantes multiples. On ne manquera pas de remarquer que les interactions entre celles-ci sont souvent assez complexes. Sur le plan statistique, le cadre structurel n'est pas fait pour être un simple modèle de régression. Il comporte beaucoup d'éléments qui sont parallèles, récursifs et qui agissent à plusieurs niveaux : à celui d'un pays dans son ensemble, de l'école et des unités structurelles intermédiaires.

Dans ce cadre, la situation démographique et économique générale est le facteur de contexte qui détermine la mission de l'école dans chaque pays et les ressources disponibles pour financer les programmes scolaires. Les sociétés riches ont les moyens de financer des programmes complexes. Dans d'autres, la faiblesse antérieure du niveau d'instruction ou la pauvreté aggravée du moment compliquent souvent la tâche de ceux qui s'emploient à assurer une éducation de qualité à leur population.

Les programmes et processus scolaires sont les variables d'entrée qui déterminent la réussite du programme scolaire. Il s'agit des caractéristiques qui, dans différents pays, font varier les programmes scolaires et permettent d'expliquer, au moins en partie, les résultats de l'enseignement.

Les résultats reflètent, d'une part, la situation sociale, économique et historique générale du pays, laquelle a une influence sur l'éducation et, de l'autre, l'effet conjugué des politiques, programmes, pratiques et décisions en matière d'éducation qui constituent le système scolaire.

Il ne faut en aucun cas perdre de vue le caractère récursif de ce cadre et ses multiples niveaux. Dans bien des cas, les interactions entre indicateurs peuvent se produire dans plusieurs directions à la fois. L'amélioration de l'attitude des élèves/étudiants et du personnel peut, par exemple, aller de pair avec celle des résultats. Un meilleur taux de réussite du système d'enseignement peut donner lieu à une rallonge budgétaire. Une simple amélioration des taux de passage d'une classe à l'autre dans le secondaire aura pour conséquence un meilleur niveau de formation de l'ensemble de la population. Le montant des ressources disponibles est en partie lié à celui des dépenses, sans toutefois lui être directement proportionnel. Ce sont là

quelques exemples des interactions et des retours en chaîne qui peuvent se produire et qui expliquent aussi pourquoi l'on a préféré adopter un cadre général plutôt que de tenter d'élucider toutes ces interactions.

Deuxièmement, le cadre structurel comporte plusieurs niveaux. Or, pour chaque élément, la variabilité au sein du système peut avoir autant d'importance que la variabilité d'un pays à l'autre. D'où une interprétation différente, car les comparaisons globales entre pays risquent de perdre leur sens s'il existe de grandes disparités entre les écoles ou les provinces d'un même pays. De telles disparités sont toutefois intéressantes car elles peuvent révéler des problèmes systématiques auxquels il conviendrait de s'attaquer, comme des inégalités dans les services ou dans la répartition des ressources.

Comme il est dit plus haut, les indicateurs de l'enseignement n'ont pas pour principale finalité d'expliquer l'enseignement en tant que processus, pas plus d'ailleurs que celle d'établir les rapports de cause à effet au sein du système. Dans ces conditions, pourquoi utiliser des indicateurs, et plus précisément des indicateurs internationaux ? La meilleure réponse est qu'ils fournissent des informations partielles et préliminaires sur le fonctionnement du système d'enseignement et conduisent normalement à mettre en question les raisons d'un tel fonctionnement et, par conséquent, à approfondir la collecte d'informations et l'analyse.

Le cadre conceptuel et structurel adopté en 1991 a servi à produire quatre éditions des indicateurs, mais il ne favorisait pas la production de nouveaux indicateurs complexes ou composés. Les pays membres ont demandé que l'information soit utilisée de façon plus synthétique et plus analytique, et ont fait savoir que le choix des indicateurs devrait être dicté moins par les données disponibles que par le cadre conceptuel et par les grandes options, ce qui montre bien que l'approche empirique a davantage pesé, au moment de l'établissement des quatre premières éditions, que l'approche conceptuelle. Le cadre existant est périmé : il ne remplit pas son rôle de pilote et de moyen de contrôle de la construction des indicateurs, et pas davantage celui de soutien analytique à l'interprétation des données. Les modifications apportées à la quatrième édition des indicateurs montrent clairement la nécessité d'élaborer un nouveau cadre et de reconsidérer le modèle d'origine.

## **Limites de l'ensemble d'indicateurs de l'enseignement de l'OCDE**

### **CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT**

Si l'on examine les ensembles d'indicateurs publiés à ce jour, on constate que la section « contexte de l'enseignement » est celle qui a le plus évolué au fil des quatre éditions de *Regards sur l'éducation*, puisqu'elle est passée de cinq à treize indicateurs pour redescendre à quatre dans l'édition de 1996. Le principal changement a été l'introduction dans la troisième édition des résultats d'une enquête relative aux opinions et attentes du public vis-à-vis des systèmes scolaires nationaux (OCDE, 1995b ; INES, 1995). On fera remarquer toutefois que ce type d'indicateurs ne paraît

tra pas chaque année, l'OCDE ne disposant pas des ressources indispensables à la réalisation de sondages annuels. Aussi, devra-t-on compter, dans cette série d'indicateurs, avec un degré élevé de variabilité.

La première édition des indicateurs de l'OCDE comportait deux sous-groupes d'indicateurs communs à ce sujet, à savoir des indicateurs démographiques et des indicateurs économiques. Ces deux sections sont assez minces et ne donnent que des informations très générales, essentiellement consacrées au niveau d'instruction de la population, au niveau d'instruction par sexe, au taux d'activité et au niveau d'instruction, et au revenu national par habitant. Ces données indiquent quelle part des richesses nationales est affectée à l'éducation et donnent un premier aperçu intéressant des rapports entre le classement en fonction du montant total des sommes investies dans l'éducation et le classement en fonction du PIB par habitant. Certains pays comme la Finlande et le Canada dépensent infiniment plus que des pays ayant un PIB par habitant supérieur, comme les États-Unis d'Amérique. Il est en particulier intéressant de noter qu'un certain nombre de pays moins riches (comme l'Irlande et l'Espagne) consacrent à l'éducation un pourcentage plus élevé que leur PIB par habitant, si bien que leur niveau de dépenses est analogue à celui de certains des pays les plus riches (comme les Pays-Bas, le Japon, l'Allemagne, l'Australie et la France). Si l'on tient compte du fait que ces pays doivent également consacrer un pourcentage plus important de leur revenu à d'autres dépenses essentielles, et que ce sont les pays les moins prospères qui doivent instruire le plus grand nombre d'élèves et d'étudiants car le nombre de jeunes y est plus élevé qu'ailleurs (les jeunes de 5 à 29 ans représentent, par exemple, la moitié de la population totale de la Turquie contre moins d'un tiers de celle de l'Allemagne), on obtient un cadre de référence intéressant dans l'évaluation des politiques de l'éducation.

Il n'y a jamais eu d'indicateur de la productivité parmi les indicateurs du contexte de l'enseignement de l'OCDE, la productivité étant le PIB par individu en possession d'un emploi ou, en d'autres termes, la mesure de la capacité productive moyenne de la population occupée d'un pays. Les pays où la productivité est la plus élevée sont ceux qui disposent de la plus forte capacité économique d'investissement dans l'infrastructure socio-économique, d'amélioration de l'éducation et d'élévation du niveau de vie. Entre 1961 et 1991, les États-Unis ont, de tous les pays du G 7, été celui qui a enregistré la plus faible augmentation annuelle moyenne de productivité (1,05 %), alors que le Japon enregistrerait les gains de productivité les plus élevés, avec une augmentation annuelle moyenne de 4,8 % (NCES, 1996).

Le point faible de cette section, qui pose un problème encore sans solution, est l'absence de données sur le sujet de la santé et du logement, et de statistiques culturelles et sociales. Or, ce type d'information est indispensable à une connaissance précise du contexte de l'enseignement et de ses conditions de fonctionnement.

#### COÛTS, RESSOURCES ET PROCESSUS SCOLAIRES

Le chapitre « Coûts, ressources et processus scolaires » est à la fois celui qui a le moins changé et celui qui est le plus étoffé. Le nombre d'indicateurs y a oscillé entre

vingt et un et vingt-six, maximum atteint en 1995, année où l'OCDE a calculé deux indicateurs relatifs à la R-D pédagogique. Ceux-ci ont disparu dans l'édition de 1996, de même que, dans l'édition suivante, plusieurs indicateurs sur les ressources humaines.

L'importante section consacrée au financement a été profondément remaniée entre 1992 et 1996. Grâce aux efforts faits pour améliorer, en les comparant, la qualité des définitions et des mesures qui traitent des ressources financières, les catégories de dépenses ont été révisées. On a établi une nette distinction entre l'information sur les dépenses ou les coûts de l'enseignement et l'information sur les sources du financement de l'enseignement. L'utilisation de nouveaux questionnaires sur le financement, assortis de définitions et d'instructions, a permis d'appliquer des catégories explicites relatives aux transferts et aux subventions. Il est ainsi devenu possible de suivre la circulation des crédits d'éducation depuis la source initiale jusqu'à l'utilisateur final et de calculer la distribution tant initiale (avant transfert) que finale (après transfert) des crédits d'éducation selon leur provenance.

De nouveaux instruments distinguent en outre les dépenses effectuées par ou pour les établissements d'enseignement des aides financières accordées aux élèves ou aux étudiants. Cette distinction est particulièrement utile dans le cas de l'enseignement supérieur. Le montant total des crédits utilisés pour couvrir les frais de subsistance des étudiants est tout à fait considérable, mais il n'est pour l'heure pas possible d'obtenir des chiffres exacts, ni même des estimations acceptables. Il existe de multiples sources de financement, non seulement par niveau administratif, mais également par type d'administration. En France, par exemple, selon une estimation de 1995, le montant total des aides financières versées pour couvrir les frais de subsistance des étudiants (aide au logement, restaurants universitaires, etc.) atteignait environ 24 milliards de francs. S'il est vrai qu'exclure ces crédits du calcul des indicateurs permet d'éviter d'importantes distorsions, ce n'est pas pour autant une solution acceptable. Les bourses et autres aides dont bénéficient les étudiants constituent dans certains pays une part importante du budget de l'éducation, et il n'est tout simplement pas possible d'en faire abstraction. Le montant réel des dépenses d'éducation est, dès le départ, sous-estimé et le classement des pays, de ce point de vue, pourrait être considérablement modifié si l'on incluait dans le total les aides accordées aux étudiants. Enfin, dans un effort de réduction du nombre d'indicateurs de l'OCDE, tout en identifiant ceux qui sont indispensables, l'édition de 1996 de *Regards sur l'éducation* a encore simplifié la présentation des indicateurs de dépenses en ne publiant que cinq indicateurs financiers.

## PARTICIPATION

La rubrique « participation » comprenait six indicateurs dans la première édition, sept dans les deux suivantes et cinq dans celle de 1996. Dans cette dernière, deux indicateurs ont disparu, celui des spécificités du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, mais les données correspondantes ont été incluses dans les indicateurs de la participation à l'enseignement, et celui de l'accès à l'enseignement supérieur.

Dans cette rubrique, les indicateurs semblent avoir été constamment affinés et améliorés. Celui relatif à la scolarisation dans l'enseignement formel de la population de 5 à 29 ans, par exemple, donne, pour la première fois, des informations sur le pourcentage des jeunes qui fréquentent à plein temps un établissement d'enseignement. Dans les troisième et quatrième éditions de *Regards sur l'éducation*, l'indicateur est assorti d'un tableau de l'espérance de scolarisation moyenne, qui donne des renseignements sur la durée probable des études que fera un enfant de cinq ans. L'espérance moyenne de durée des études tourne autour de 14-15 ans. C'est dans les pays de l'Est et en Turquie qu'elle est la plus faible, 13 ans tout au plus, et en Belgique, au Danemark, en France, en Allemagne et aux Pays-Bas qu'elle est la plus élevée, 15 ans et demi au minimum. On remarquera que dans un de ces pays, un enfant de 5 ans a en moyenne 15 ans d'études devant lui et ne quittera pas le système d'enseignement avant l'âge de 20 ans. L'« espérance de scolarisation » a augmenté ces dernières années dans presque tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. Depuis 1985, l'augmentation est supérieure à 1 an dans de nombreux pays et à 18 mois dans les pays nordiques. L'allongement de la scolarité a lui aussi contribué à l'élévation du taux de scolarisation observée au cours des dernières décennies.

L'édition de 1995 inaugure deux autres nouvelles approches : le calcul du taux de scolarisation dans le second cycle de l'enseignement secondaire ; et le calcul de l'indicateur de passage de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire pour les élèves âgés de 4 à 7 ans. Mais dans cette rubrique, le nouvel indicateur qui est intéressant est celui de la participation des adultes à l'éducation et à la formation professionnelles continues, car il annonce une évolution des indicateurs relatifs à l'éducation des adultes et à la formation continue.

## PERSONNEL

Les indicateurs concernant le « personnel » se sont considérablement enrichis entre la deuxième édition et la troisième, grâce à la réalisation d'une enquête sur les enseignants. Celle-ci n'ayant pas été reconduite les années suivantes, cette rubrique, comme celle du contexte de l'enseignement, est assez inégale dans le temps. En 1996, il n'a pas été possible de calculer certains des indicateurs relatifs aux enseignants et publiés en 1995, ce qui reste l'un des points faibles des indicateurs de l'OCDE dans ce domaine. Mais leur lacune la plus grave est de ne fournir aucune donnée sur le personnel de l'enseignement supérieur. Deux indicateurs figurent cependant dans toutes les éditions, celui du personnel de l'enseignement et celui du nombre d'élèves par enseignant.

La section la plus originale et la plus novatrice, consacrée à l'environnement et aux processus scolaires, est apparue pour la première fois dans l'édition de 1995 et a été étoffée dans l'édition de 1996, le nombre d'indicateurs passant de sept à dix. Malgré cette importante évolution, elle n'est pas encore tout à fait stabilisée, car les sources de données auxquelles l'OCDE peut avoir recours pour calculer les indicateurs concernant la nature, l'efficacité et la qualité des processus pédagogiques et

des écoles sont assez inconstantes. Étant donné la diversité et la complexité des activités qui se déroulent en milieu éducatif, ces aspects sont dans bien des cas plus difficiles à traiter que les effectifs, les dépenses ou les résultats d'examens. Cela étant, certaines caractéristiques nationales et régionales, comme certains aspects propres à l'établissement et à la classe, peuvent être analysées, au moyen de données fournies par les intéressés ou de celles tirées des déclarations des autorités.

Pour savoir quelle est l'efficacité de la scolarité, il ne suffit pas de tenir compte des seules variables scolaires ; le milieu d'étude qu'offre l'établissement et l'importance que l'extérieur attache à l'éducation entrent aussi en jeu. En 1995, l'utilisation, à titre d'essai, des données provenant des questionnaires de l'étude de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) sur la maîtrise de la lecture, pour construire des indicateurs sur les pratiques scolaires, ne s'est pas soldée par un franc succès. Les données de l'IEA avaient été recueillies pour aider à interpréter les notes en lecture des élèves, mais elles ne convenaient pas à l'élaboration d'indicateurs généraux des pratiques scolaires. Seuls les indicateurs relatifs aux heures de cours et la répartition des élèves en groupes dans les classes ont été calculés à partir de données de cette étude.

Pour rassembler des informations pertinentes sur le personnel, les heures d'enseignement, la rémunération des enseignants, les programmes et les processus scolaires, l'OCDE a dû réaliser une étude spécifique sur les enseignants et les écoles. Une enquête internationale sur les écoles, effectuée pendant l'année scolaire 1995/96, à partir d'un échantillon représentatif d'environ 400 écoles primaires par pays (choisies avec une probabilité proportionnelle à leur taille), a permis de présenter en 1996 sept indicateurs de processus liés à l'enseignement primaire. Ont été considérées comme écoles primaires celles qui sont désignées comme telles dans la structure nationale du système scolaire, indépendamment de l'âge et de la classe des élèves, parce que l'on a estimé que le fait de disposer d'une information correspondant à la situation réelle des écoles compenserait toute perte de comparabilité internationale imputable aux différences d'âge et de classe. Les résultats ont été pondérés par le nombre d'élèves scolarisés. Ces sept indicateurs concernent :

- la stabilité du personnel enseignant (comme indicateur supplétif de la cohérence de l'enseignement) ;
- la direction de l'établissement (en insistant sur le rôle de la direction pédagogique par rapport à celui de la direction administrative) ;
- la coopération entre les personnels, et entre le chef d'établissement et les personnels ;
- les procédures de suivi et d'évaluation qui permettent de juger du degré de réalisation des finalités et des intentions ;
- la façon dont les écoles traitent les variations de rendement des élèves et répondent aux divers besoins de ceux-ci ;
- le choix d'une politique scolaire orientée vers les résultats (définition de normes de niveau et contrôle de leur application tant en ce qui concerne les élèves qu'en ce qui a trait à l'établissement) ; et
- l'information dont disposent les parents sur divers sujets relatifs à l'école, notam-



ment les résultats de leurs enfants, ainsi que la participation des parents à l'instruction de leurs enfants et à la vie de l'école.

Ces indicateurs illustrent certaines différences de pratique éducative qui peuvent être influencées par les politiques d'éducation. Ils peuvent servir aussi bien de repères que d'exemples de bonnes méthodes et contribuent grandement à l'évaluation des résultats des écoles. Ces indicateurs doivent être interprétés en fonction du contexte propre à chaque pays.

## RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT

Le chapitre des indicateurs relatifs aux « résultats de l'enseignement » est à la fois celui qui a le moins changé, pour ce qui est du nombre d'indicateurs (passé de dix à douze), et celui qui a été le plus radicalement modifié sur le fond. Il existe trois sous-groupes communs aux quatre éditions, à savoir les indicateurs de résultats au niveau des élèves, au niveau du système d'enseignement et au niveau du marché du travail. Le moins stable est celui qui concerne les résultats des élèves. Ces indicateurs ont été modifiés dans chaque édition successive pour tenter de tirer parti des données fournies par deux sources non gouvernementales, l'IEA et l'Educational Testing Service. Ils portent principalement sur les résultats en mathématiques, en sciences et en lecture. Les calculs concernent, dans certains cas, la population des enfants âgés de 9 ans, mais le plus souvent celle des adolescents de 14 ans. L'OCDE n'a, bien entendu, pas pu trouver les données nécessaires à la production d'un ensemble stable d'indicateurs de résultats qui fournisse les informations espérées par l'opinion publique, les utilisateurs des systèmes d'enseignement et les décideurs. Dans la troisième édition de *Regards sur l'éducation*, elle a dû utiliser pour la seconde fois des données tirées de l'enquête sur la maîtrise de la lecture, réalisée en 1991. Dans la deuxième édition de l'ouvrage, ces mêmes données avaient servi à calculer trois indicateurs normalisés des résultats des élèves : des comparaisons multiples, la répartition des résultats des élèves et les variantes inter- et intra-établissements. Dans la troisième édition, le même ensemble de données a été utilisé dans le calcul d'un indicateur de progrès en lecture entre les âges de 9 et de 14 ans. Les questionnaires de l'IEA ont servi à calculer un deuxième indicateur de la fréquence de la lecture, à partir des réponses d'élèves âgés de 14 ans.

Malgré l'intérêt et le bien-fondé de ces indicateurs, on a le sentiment qu'ils ont été imaginés pour éviter de laisser des vides dans le sous-groupe des résultats des élèves. Les deux autres sous-groupes de ce chapitre, indicateurs de résultats au niveau du système d'enseignement et résultats de l'enseignement au regard du marché du travail, sont plus stables car les sources de données sont plus régulières. En ce qui concerne les indicateurs de résultats au niveau du système, les données proviennent des questionnaires communs UNESCO-OCDE-EUROSTAT, qui sont directement gérés par l'OCDE ; pour ce qui est des résultats qui prennent sens face au marché du travail, les données sont tirées des *Enquêtes sur la population active*. Si elle veut produire des indicateurs qui soient utiles aux décideurs et à jour quant aux résul-

tats des élèves et des étudiants, l'OCDE devra réviser dans ce domaine sa stratégie en matière de données.

## Processus de production

Les difficultés de la tâche que représentait la construction d'un ensemble d'indicateurs de l'enseignement de l'OCDE ont contraint les pays membres et le secrétariat de l'Organisation à élaborer de nouvelles méthodes de travail et à mettre en œuvre des nouvelles formes de coopération internationale. La méthode utilisée pour constituer un réseau international de fournisseurs et d'utilisateurs de données, et produire un ensemble concerté d'indicateurs internationaux sur l'enseignement, est avant tout caractérisée par :

- un échange constant d'information entre les pays et le secrétariat de l'OCDE ;
- une évaluation périodique de l'état d'avancement des travaux ;
- une volonté collective d'identifier les sujets d'intérêt commun et d'élaborer des instruments communs ; et
- une communication permanente entre tous les acteurs, c'est-à-dire les producteurs, les fournisseurs de données et l'ensemble des parties concernées, sur les objectifs, les tâches et les priorités à atteindre.

Comme de nombreux spécialistes de l'éducation et des personnalités influentes dans les milieux décisionnels étaient hostiles à l'élaboration d'indicateurs relatifs à l'enseignement, à l'époque où cette activité a débuté, en 1988, il a fallu imaginer un nouveau style de coopération entre les pays membres qui fasse naître la confiance mutuelle et qui puisse rallier l'adhésion de tous les participants.

L'élaboration d'un ensemble d'indicateurs au niveau international est une opération complexe qui se déroule en plusieurs étapes. Elle fait intervenir de nombreux acteurs ayant des degrés de responsabilité divers. Recueillir des données sur l'enseignement n'est de surcroît pas chose facile : si certaines informations s'obtiennent assez facilement, d'autres nécessitent d'importantes ressources et d'autres encore peuvent être considérées comme éthiquement indéfendables. Producteurs et fournisseurs de données doivent donc absolument s'entendre sur les points suivants :

- l'utilité des données à recueillir sur le plan conceptuel et comme aide à la décision politique ;
- le bon moyen de mesurer les événements, caractéristiques ou résultats significatifs en matière d'enseignement ;
- les conventions applicables à la collecte des données ;
- les procédures de publication et de diffusion ; et
- les ressources financières disponibles pour couvrir les frais afférents à la collecte et au traitement des données.

Quatre grands facteurs concourent à expliquer l'utilité d'un accord sur ce point.

*L'intervention d'acteurs* appartenant à différentes administrations et ayant diverses fonctions : chercheurs de différentes disciplines, décideurs, administrateurs, statisticiens, etc. Ils viennent d'horizons culturels différents, appréhendent les problèmes de manière différente, ne parlent pas le même langage et ont chacun leur

propre bagage scientifique. On ne saurait concevoir une coopération efficace entre eux sans prendre des dispositions spéciales sur le plan de l'organisation, sans définir un langage commun et sans mettre au point des instruments communs.

*La singularité des questions d'éducation.* L'éducation est un domaine très sensible qui touche à la survie d'une communauté, au bien-être d'un pays et à la capacité d'une nation de générer des connaissances, de comprendre le contexte historique et politique dans lequel elle s'insère, de produire et de propager une certaine image de soi. L'information concernant la nature de l'éducation et les procédures éducatives a donc un caractère très particulier, très politique et culturellement protégé. L'existence d'un ensemble international de données comparatives sur l'éducation porte à ne plus considérer, comme il était auparavant de mise de le faire, le système d'enseignement local, régional ou national comme unique en son genre. Or, les pays membres ne consentent pas volontiers à se défaire de cette conviction et à coopérer ouvertement à l'édification d'une représentation transnationale de l'éducation qui démontre invariablement l'homogénéité du développement éducatif et la relativité de l'influence du contexte national et local. Pareille démarche ne se conçoit que s'il règne une solide confiance entre ceux qui fournissent, produisent et analysent les données.

*La nature du travail* implique échange d'informations et communication. Pour collecter les données, l'OCDE manipule des informations statistiques — c'est-à-dire des données concernant des milliers de personnes, leur activité professionnelle, les établissements auxquels elles appartiennent, leurs revenus, etc. Pour effectuer ce travail, il faut avoir une légitimité que seuls peuvent conférer le souci commun du respect de la confidentialité et de la vie privée et une convergence de vues quant aux règles à appliquer en la matière.

*Les incidences politiques du travail.* Produire un ensemble d'indicateurs internationaux sur l'enseignement n'est pas uniquement un travail de statisticiens ou de chercheurs ; c'est avant tout une tâche politique qui concerne, en plus d'un petit nombre de spécialistes, un grand nombre de décideurs et d'utilisateurs. Le programme international de statistiques de l'enseignement ne peut, par conséquent, pas être confié à un petit cercle de spécialistes. Les décisions fondamentales relatives au programme de collecte de données, au traitement de celles-ci et à leur diffusion doivent être prises collectivement par toutes les catégories d'acteurs concernés par la mise en œuvre d'une stratégie d'information démocratique en matière d'éducation.

Telles sont les quatre raisons qui justifient la mise en place de nouvelles formes de coopération dans le domaine des statistiques et des indicateurs de l'enseignement. Pour y parvenir, l'OCDE a eu recours à la technique des réseaux. Les pays membres de l'OCDE qui considéraient que ce serait là un moyen d'instaurer la confiance mutuelle et de créer un consensus entre les différents acteurs sont convenus, en 1988, d'instituer un fonctionnement en réseaux.

Dans le projet INES, un réseau est une structure souple et relativement informelle à laquelle ses membres adhèrent de leur plein gré et qui n'entretient pas de liens étroits avec les lieux de pouvoir et de décision. Les réseaux sont chargés de définir et de mettre au point les groupes d'indicateurs jugés utiles par les pays membres. L'organisation de l'activité incombe au pays responsable. Cette démarche s'est révé-

lée très efficace. Elle a puissamment contribué à la mobilisation de spécialistes et a permis de produire des indicateurs sur des sujets rarement étudiés, tels que le rendement des élèves ou celui des étudiants, l'avenir professionnel selon le niveau d'instruction, les qualifications des personnels de l'enseignement, les attentes de l'opinion publique à l'égard de l'éducation, les centres de décision à divers niveaux, etc.

Depuis quelque temps, la constitution de réseaux est une idée à la mode dans le secteur public aussi bien que dans le secteur privé. Mais, lorsque les réseaux ont des objectifs mal définis, ils peuvent être mal orientés, ne pas susciter la détermination voulue chez leurs membres et manquer d'impact. Les réseaux du projet INES ont, pour leur part, un objectif concret : produire des indicateurs utilisables dans leurs domaines d'intérêt particuliers. Même quand cet objectif est resté assez flou, les réseaux ont su mettre au point des méthodes de travail rigoureuses pour tenter de l'atteindre.

La méthode des réseaux, employée par le projet INES, a le mérite d'être novatrice, ce qui a permis d'arriver à un certain nombre de résultats qu'il aurait sans doute été impossible d'obtenir d'une autre façon. Un certain nombre de caractéristiques méritent tout particulièrement d'être signalées dans la perspective de nouvelles initiatives nationales et internationales :

- l'utilisation de réseaux pour établir des définitions normalisées en vue de comparer des données recueillies à l'échelon national. Les réseaux ont réussi à trouver des solutions aux problèmes de comparabilité qui se posaient depuis longtemps, par exemple au sujet des dépenses d'éducation et du taux d'encadrement ;
- l'utilisation des réseaux pour recenser les domaines stratégiques dans lesquels de nouvelles données sont nécessaires. Bien que cet exercice ait demandé plus de temps, les réseaux commencent à présent à créer des instruments de collecte des données à l'échelle internationale, que les pays participant aux réseaux trouvent pertinents, comme en témoigne leur souci de recueillir les données requises ;
- la gestion du grand nombre de personnes qui participent aux travaux. La participation reste en permanence forte, en raison notamment de la semi-autonomie dont jouissent les réseaux et du dialogue qui s'instaure ainsi entre leurs membres, sans intervention du secrétariat international. Constituer des réseaux est un bon moyen non seulement d'élaborer des indicateurs, mais également d'améliorer la compréhension internationale entre divers participants ;
- le principe du travail en réseaux, qui suppose non seulement des réunions de travail périodiques, mais également un constant échange d'information entre les membres des réseaux, et entre les réseaux et le secrétariat international.

Les réseaux sont semblables à des clubs — lorsque des personnes se réunissent à intervalles réguliers et acquièrent un sentiment « d'appartenance à un groupe », elles trouvent plus facile de travailler ensemble que si elles ne se connaissent pas. Elles sont alors plus efficaces, mais elles risquent aussi de prendre des décisions dans l'intérêt du « club », sans tenir suffisamment compte des intérêts et des priorités d'ordre plus général.

Les réunions régulières du groupe sont au cœur des activités du réseau. Elles ont lieu environ deux fois par an, et durent généralement deux à trois jours. Un de

leurs aspects les plus importants est leur style, différent de celui de la plupart des réunions internationales. Au lieu de se comporter comme de simples porte-parole de chaque pays, les membres des réseaux œuvrent en général ensemble à la réalisation d'objectifs communs. La tâche, souvent floue qui consiste à définir et à rassembler des indicateurs comparables à l'échelon international dans le domaine de l'éducation, exige davantage un intense brassage d'idées qu'un ballet diplomatique. Le style informel qui s'est imposé est renforcé par les liens amicaux qui s'établissent et les discussions qui ont lieu en dehors des sessions, entre un noyau de membres relativement stable. Les réseaux n'ont pas toujours tous appliqué cette méthode pragmatique et fructueuse. La personnalité du président ainsi que la relative intimité et la confiance qui se sont progressivement instaurées entre les membres à mesure qu'ils apprenaient à se connaître ont beaucoup compté.

Les réseaux n'auraient probablement pas développé cet esprit d'équipe s'ils s'étaient contentés de se réunir deux fois par an. Mais la nature de leurs tâches, qui exigent souvent de revenir maintes fois sur l'examen de divers moyens de définir et de produire des indicateurs, nécessite une communication permanente sur les propositions qui circulent et appellent des remarques. Le principal résultat de cet intense échange d'information est un incomparable sentiment d'appropriation. Il est rare que l'on obtienne un tel résultat au sein d'un groupe international où les liens qui unissent les membres sont le plus souvent assez lâches.

La constitution de réseaux est l'une des principales caractéristiques du projet INES et elle a joué un rôle primordial dans son développement. C'est le meilleur moyen :

- d'obtenir fréquemment, sinon immédiatement, des informations sur les objectifs fondamentaux et de maintenir ainsi une unité de vues tout au long du projet ;
- de recevoir fréquemment des informations en retour qui poussent à poursuivre le travail à long terme, lorsque les efforts risquent de se relâcher et la détermination de fléchir ;
- d'investir des ressources, ainsi que le temps et les énergies disponibles, dans le but d'améliorer sans cesse la qualité du travail ;
- de maintenir l'effort collectif et de créer un sentiment de groupe, de responsabilité propre à l'égard du travail à faire et une grande confiance entre tous les participants ;
- de favoriser la coopération et les efforts collectifs ;
- de créer une structure orientée vers l'information et les objectifs fixés ;
- de créer un « organisme qui apprend » ; et
- de favoriser un contrôle rigoureux et pointilleux des données, des résultats et des rapports, et de susciter la ferme volonté de fournir des données nationales et d'en améliorer la qualité.

## Conclusions

En bref, cinq grands principes ont guidé l'OCDE dans ses travaux d'établissement d'un ensemble d'indicateurs de l'enseignement :

1. **Priorité aux décideurs** : la mise au point d'un système d'indicateurs par les statisticiens doit répondre aux besoins des pouvoirs publics ; les statisticiens ne sont pas dans la situation de déterminer ce que le public doit savoir. Il ne doit pas y avoir de désaccord entre la communauté scientifique et les décideurs quant à la définition et à la publication des indicateurs pertinents.
2. **Comparabilité des indicateurs** : l'OCDE s'est efforcée de produire des informations comparables, de façon que les pays puissent connaître l'état de leur système d'enseignement en le comparant à celui d'autres pays membres. La comparabilité a été l'atout maître de toute l'opération.
3. **Communication** : les indicateurs servent à communiquer avec les décideurs et le public. Puisque la règle d'or de la communication est la clarté, les indicateurs doivent être à la fois clairs et simples sans pour autant être superficiels. Il convient donc d'en limiter le nombre. On débat actuellement à l'OCDE de l'opportunité de réduire le nombre d'indicateurs de base pour le ramener d'une cinquantaine, à ce jour, à vingt. L'année dernière, deux séries d'indicateurs ont été élaborées : une série technique, destinée aux statisticiens, et une série limitée à vingt indicateurs, destinée aux décideurs et aux journalistes.
4. **Crédibilité statistique** : le souci de précision, de fiabilité et de pertinence statistiques ne doit pas empêcher la publication des indicateurs. Mieux vaut publier des approximations que rien du tout.
5. **Obligation de rendre des comptes** : le personnel de l'enseignement doit être comptable et responsable des résultats de ce secteur, tels que mesurés par les indicateurs. En retour, ils doivent avoir voix au chapitre lorsqu'on examine si les ressources dont ils disposent leur permettent de répondre aux exigences des décideurs.

Tels sont donc les grands principes qui ont présidé aux travaux de l'OCDE et qui ont été la clé de leur succès, notamment sur le plan politique, comme en témoigne le vif intérêt manifesté par les médias à l'ensemble des indicateurs de l'OCDE. Les constatations de l'OCDE font désormais l'objet de débats au sein des parlements. Ce travail prouve que le choix judicieux des indicateurs et des audiences cibles peut avoir une incidence considérable sur le système d'enseignement et contribue, de ce fait, à en améliorer la qualité générale.

## Note

1. J'ai repris dans le présent article des passages de nombreux documents internes inédits de l'OCDE, établis dans le cadre du projet sur les indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement (INES) que j'ai dirigé de 1988 à 1995. Je suis plus particulièrement redevable à Donald Hirsch et à François Orivel des rapports qu'ils ont établis en vue de la dernière Assemblée générale du projet INES, qui s'est tenue à Lahti, en Finlande, en juin 1995.

## Références

- INES. 1995. *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : quelle attente ?* Édimbourg, The Scottish Office Education Department. (Rapport technique Réseau D.)

- NCES. 1996. *Education indicators. An international perspective* [Indicateurs de l'enseignement. Une perspective internationale]. Washington, D. C., United States Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.
- OCDE. 1992a. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- . 1992b. *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'analyse*. Paris.
- . 1993. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- . 1994. *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris.
- . 1995. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- . 1996a. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- . 1996b. *Regards sur l'éducation. Analyse*. Paris.

---

# ÉVALUATION FONDÉE

---

## SUR LE DIALOGUE :

---

### CONTRIBUTION POSSIBLE

---

### À L'AMÉLIORATION DE L'ÉCOLE

---

*David Nevo*

---

L'initiative des grandes réformes ou innovations pédagogiques, et même de celles qui préconisent des approches allant de la base vers le sommet, est généralement prise, à l'échelon national ou à celui des États, par des partis politiques, des administrations de l'éducation nationale ou par des chercheurs et des spécialistes issus du monde universitaire. Cependant, pour que l'on puisse parler de succès, il faut voir les résultats que ces initiatives donnent au niveau de l'école. Ayant observé l'innovation dans l'éducation dans le monde entier, je sais parfaitement que si quelque chose de tant soit peu important se produit en matière d'éducation, cela se produit non pas au ministère de l'éducation ou à l'université, mais à l'école et dans les salles de classe. Les réformes peuvent être conçues par les décideurs. Elles peuvent être élaborées dans les ministères de l'éducation par des experts et des administrateurs. Mais, pour avoir un effet, elles doivent être mises en œuvre dans les écoles par les maîtres et les chefs d'établissement. Changer l'éducation, c'est changer l'école, et l'évaluation utilisée pour améliorer un système d'éducation ne saurait être efficace que si on fait entrer le processus d'évaluation — avec tous ses moyens et son poten-

---

*Langue originale : anglais*

*David Nevo (Israël)*

Titulaire d'un doctorat, professeur de sciences de l'éducation et chef du Département des programmes d'études et de l'instruction à l'Ecole des sciences de l'éducation de l'Université de Tel-Aviv. Spécialisé dans la théorie de l'évaluation, l'évaluation des programmes, l'évaluation au niveau de l'école et l'évaluation des élèves. Ses recherches actuelles portent principalement sur la combinaison de l'évaluation interne et de l'évaluation externe, et sur le travail avec les écoles pour améliorer l'évaluation. Auteur de *School-based evaluation* [Évaluation au niveau de l'école] (1995). Rédacteur en chef de *Studies in educational evaluation*. Courrier électronique : nevo@ccsg.tau.ac.il



tiel — dans l'école même. Si l'on veut utiliser l'évaluation pour améliorer l'éducation, il faut que cela se fasse au niveau de l'école.

L'évaluation a toujours existé à l'école, et surtout dans les classes, mais sous une forme très limitée. L'évaluation était présente avant même que les administrateurs ne commencent à l'utiliser pour prendre des décisions ou pour assurer le suivi des opérations. Mais l'évaluation à l'école se limitait d'ordinaire à une évaluation des élèves réalisée au moyen de tests, de notes et de livrets scolaires. L'idée d'une évaluation systématique des enseignants, des programmes, des projets ou de l'école tout entière n'a fait son entrée dans les locaux scolaires qu'au cours des dernières années, et ce type d'évaluation est encore loin d'être une pratique courante, même dans les systèmes d'enseignement les plus avancés. Même les établissements qui ont adopté des approches novatrices en matière d'évaluation des élèves, comme l'appréciation de la performance, les dossiers ou les expositions, n'estiment nécessairement pas que l'évaluation doit aller au-delà de la notation des élèves.

Toutefois, les écoles ne sont pas les seules à s'être fait une idée étroite de l'évaluation. Pendant de nombreuses années, c'est cette idée de l'évaluation en matière d'éducation qui a eu cours presque partout (Nevo, 1983, 1995). L'évaluation de l'éducation était généralement assimilée à l'évaluation des élèves, et les termes « évaluation » et « mesure » étaient synonymes. Jusqu'au milieu des années 60, la plupart des ouvrages portant des titres, tels qu'*Évaluation de l'éducation*, *Mesure et évaluation en éducation*, etc., traitaient essentiellement (et, dans la plupart des cas, seulement) de l'évaluation des élèves, et ils étaient orientés vers l'élaboration, la fiabilité et la validité des tests, vers la notation et vers la comparaison des avantages et des inconvénients de différents types de questions à faire figurer dans les tests. Le changement s'est produit vers la fin des années 60, et surtout aux États-Unis d'Amérique, lorsque les concepts d'*évaluation des programmes scolaires* et d'*évaluation des plans d'études* ont été avancés à l'occasion de l'élaboration de nouveaux matériels didactiques et de grands projets destinés aux élèves socialement défavorisés (Scriven, 1967 ; Stake, 1967 ; Stufflebeam *et al.*, 1971).

De nouvelles manières d'appréhender l'évaluation ont été mises au point, faisant une distinction entre « évaluation » et « mesure », et étendant le champ de l'évaluation au-delà de la notation des élèves, en introduisant l'évaluation des enseignants et des programmes, puis l'évaluation des enseignants (Millman, 1981 ; Millman et Darling-Hammond, 1990). C'est à peu près à ce moment que fut émise l'idée selon laquelle l'évaluation pourrait faciliter la prise des décisions, la classification et l'habilitation. C'est ainsi que la méthodologie de l'évaluation a été améliorée par la combinaison de méthodes de recherche quantitatives et qualitatives, et complétée par d'autres méthodes, appliquées dans les procédures judiciaires (Wolf, 1979) et la critique d'art (Eisner, 1979). En outre, l'évaluation de l'éducation est devenue une profession établie. Des programmes universitaires ont été élaborés pour former des évaluateurs professionnels au niveau de la maîtrise et du doctorat, fixant des normes agréées pour contrôler la qualité du processus d'évaluation (Comité mixte sur les normes applicables à l'évaluation de l'éducation, 1981, 1988, 1994).

Mais tout cela s'est produit — pour la théorie comme pour la pratique — bien

loin de l'école. Des experts en évaluation, préoccupés davantage par les problèmes conceptuels relatifs à l'évaluation des programmes et des projets que par les questions intéressant les maîtres et les chefs d'établissement, ont exercé leur profession en travaillant à des projets de grande envergure, au niveau fédéral et au niveau des États. Aux États-Unis, berceau de l'évaluation moderne et siège de la plus grande industrie des tests du monde, l'évaluation a fourni au mouvement de responsabilisation sa base conceptuelle et ses solutions méthodologiques. L'idée était que la fixation de critères d'évaluation était un moyen de contrôler les écoles, ce qui a contribué à créer l'illusion que l'enseignement pouvait trouver son élément moteur dans les tests. Les évaluateurs de l'éducation semblaient préférer travailler avec des administrateurs et répondre aux besoins d'information des décideurs plutôt qu'aider les enseignants à améliorer les méthodes d'évaluation qu'ils utilisaient depuis des décennies, ou encore donner aux parents et aux élèves le genre d'information dont ils avaient besoin comme « clients de l'évaluation ».

Depuis une dizaine d'années, heureusement, les choses ont commencé à changer. Plusieurs pays ont réformé leurs systèmes d'éducation de manière à donner plus d'autonomie aux écoles sans éliminer nécessairement les normes et spécificités nationales. On peut en trouver des exemples en Espagne, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Même aux États-Unis, où le district scolaire reste le cœur du système d'éducation, on observe un regain d'intérêt pour l'école. Des concepts comme la *gestion au niveau de école* et les *écoles accélérées* deviennent à la mode. Le programme Amérique 2000 du président Bush, puis du président Clinton, accorde une grande importance à la responsabilisation des écoles et des communautés locales, tout en fixant les normes nationales que toutes les écoles doivent respecter. Le moment semble opportun de faire bénéficier les écoles de certains des acquis conceptuels et méthodologiques que les évaluateurs de programmes ont accumulés depuis une trentaine d'années dans l'intérêt des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement.

Pour utiliser l'évaluation au niveau de l'école, il faut adopter une approche centrée sur l'école qui tire parti des conceptions actuelles de l'évaluation de l'éducation et fournisse des directives pratiques à cette fin. Dans la section suivante du présent article, je présenterai un certain nombre de principes généraux d'évaluation appliqués dans ma méthode d'évaluation scolaire. Sur la base du travail que j'ai effectué auprès de nombreuses écoles pour développer leurs capacités d'évaluation, je montrerai ensuite comment cette méthode peut trouver une application réaliste au niveau des écoles. Pour conclure, je présenterai une suggestion, à savoir qu'un changement de discours serait peut-être nécessaire pour faire passer l'évaluation de l'éducation du stade de la description et du jugement à celui du dialogue.

## Les principes de l'évaluation des écoles

Sur la base de la conception actuelle de l'évaluation de l'éducation et de son application, je voudrais présenter ici les principes d'évaluation appliqués dans notre approche de l'évaluation au niveau de l'école<sup>1</sup>.

1. *Les élèves et les résultats obtenus par eux ne devraient pas être les seuls objets de l'évaluation scolaire.*

Comme nous venons de l'évoquer, il existe une tendance à assimiler l'évaluation scolaire à l'administration de tests et à l'évaluation des élèves. Nous pensons que toute entité à l'intérieur de l'école est un objet potentiel d'évaluation, à condition qu'il existe un besoin légitime d'en décrire la nature et/ou d'en déterminer la valeur. Les objets typiques de l'évaluation scolaire sont les programmes, les projets, les matériels didactiques, les enseignants et les autres membres du personnel de l'école, les élèves et l'école dans son ensemble.

2. *On ne devrait pas examiner seulement les résultats ou les impacts lorsqu'on évalue un programme, un projet ou tout autre objet d'évaluation au sein de l'école.*

Cela ne signifie pas que les résultats et les impacts soient sans importance, mais qu'une description intelligente ou un jugement de valeur équitable ne sauraient se limiter au champ étroit des mesures de résultats, comme par exemple les notes de tests. Pour représenter un objet d'éducation sous tous ses aspects, l'évaluation devrait s'attacher au moins à quatre types d'information concernant la qualité de cet objet. Il s'agit des informations relatives aux buts de l'objet, à ses stratégies et à ses plans, à son processus de mise en œuvre et à ses résultats ainsi qu'à ses impacts.

3. *L'évaluation scolaire doit remplir à la fois la fonction formative et la fonction sommative de l'évaluation, et doit fournir des informations pour planifier et améliorer, ainsi que pour sélectionner, habiliter et responsabiliser.*

Le concept d'« évaluation formative » souligne l'importance d'une évaluation constructive et utile, mais laisser entendre que l'évaluation formative peut se substituer à l'évaluation sommative risque de servir d'excuse pour éluder les exigences de la responsabilisation. Il faut sans aucun doute que l'évaluation apporte une contribution constructive à la pédagogie et à l'administration à l'intérieur de l'école, mais il faut également qu'elle aide l'école à démontrer sa valeur aux autorités de l'éducation, aux parents et au public. La tendance à éviter l'évaluation sommative est particulièrement gênante lorsqu'elle se manifeste dans des écoles innovatrices ou expérimentales qui utilisent l'évaluation formative pour améliorer leur fonctionnement, mais semblent oublier qu'elles devraient aussi avoir recours à l'évaluation sommative pour démontrer leur valeur comme moyen viable de se substituer aux écoles habituelles.

4. *Pour répondre aux besoins d'une école en matière d'évaluation interne, le mieux est de faire appel à une équipe d'enseignants et autres éducateurs pour qui l'évaluation n'est qu'une partie de leurs attributions et qui bénéficient d'une formation appropriée et d'une assistance technique extérieure.*

L'équipe d'évaluation scolaire se compose d'enseignants et autres éducateurs (par exemple, des conseillers scolaires) dont la formation professionnelle n'a pas porté sur l'évaluation et pour qui l'évaluation ne représente qu'une petite partie de leurs attributions. La force d'une telle équipe d'évaluation tient à son expérience en éducation et en pédagogie, à sa familiarité avec le contexte éducatif et social de l'école et à ses relations rassurantes avec le personnel enseignant et administratif de l'école. Sa principale faiblesse est son manque de compétences et d'expérience en matière d'évaluation, auquel il est toutefois possible de remédier par une formation et une assistance technique appropriées. Je préfère nettement une équipe d'enseignants soutenus par une assistance technique à un évaluateur interne à temps partiel ou à temps plein dont l'unique tâche est de procéder à une évaluation interne de l'école.

5. *L'évaluation au niveau de l'école devrait comporter une combinaison d'évaluation interne et d'évaluation externe, mais une évaluation interne préalable est nécessaire si l'on veut que l'évaluation externe soit utile.*

Je ne conçois l'évaluation au niveau de l'école ni comme synonyme d'évaluation interne, ni comme antonyme d'évaluation externe, mais comme une combinaison des deux. Les diverses fonctions de l'évaluation au sein de l'école peuvent et doivent être remplies à la fois par l'évaluation interne et l'évaluation externe. Cependant, l'existence d'une évaluation interne au sein de l'école est la condition préalable de toute utilisation constructive d'une évaluation externe. Il est évident que les évaluateurs internes remplissent mieux la fonction de l'évaluation formative et les évaluateurs externes celle de l'évaluation sommative. Mais une école qui n'a pas de mécanisme interne d'auto-évaluation aura des difficultés à adopter une attitude positive à l'égard du processus d'évaluation et manquera de l'assurance nécessaire pour établir un dialogue constructif avec l'équipe d'évaluation externe. En pareil cas, l'évaluation devient une source d'accusation et suscite des réactions de défense faute de servir de base à un dialogue entre les décideurs internes et les décideurs externes.

## **Le processus d'élaboration d'un système d'évaluation au niveau de l'école**

Diverses conditions doivent être réunies pour fournir un contexte d'organisation dans lequel l'évaluation au niveau de l'école pourra s'épanouir et se développer. Il faut créer ces conditions progressivement et de manière coordonnée en combinant les ressources scolaires disponibles avec des ressources supplémentaires obtenues en dehors de l'école. L'évaluation scolaire ne peut se faire ni sans dépenses ni sans efforts, mais l'expérience que nous avons acquise auprès des écoles de plusieurs pays montre que cette évaluation est possible et qu'elle peut se faire si nous le voulons.

Trois éléments sont nécessaires pour amener une école à pratiquer l'évaluation. Ce sont : la *sensibilisation*, la *formation* et les *ressources organisationnelles*. Le développement d'une évaluation au niveau de l'école est typiquement une acti-

tivité allant de la base vers le sommet, comme beaucoup d'autres activités au niveau de l'école (par exemple, la gestion scolaire autonome), et il serait souhaitable que l'école elle-même en prenne l'initiative. Ce qui est déjà le cas dans certaines écoles, et d'autres établissements pourraient probablement faire pareil, notamment dans les systèmes d'éducation décentralisés. Cependant, c'est peut-être là malheureusement un espoir qui manque de réalisme dans le cas de nombreux systèmes d'éducation, en particulier lorsqu'ils ont une longue tradition de centralisation et de bureaucratisation. Dans ces systèmes d'éducation, il faudra inciter les établissements à prendre l'initiative d'une évaluation au niveau de l'école et il faudra aussi leur fournir les ressources nécessaires, éventuellement dans le cadre d'un mouvement général de responsabilisation des établissements.

Le processus d'élaboration d'un contexte organisationnel créant les conditions que nous venons d'évoquer et aboutissant à l'instauration d'un système d'évaluation au niveau de l'école comprend quatre grandes phases : 1) formation de base, 2) mise en place d'équipes d'évaluation scolaire, 3) institutionnalisation de l'évaluation, 4) établissement d'un dialogue entre les évaluateurs internes et les évaluateurs externes.

#### PREMIÈRE PHASE : FORMATION DE BASE

Le processus d'élaboration de l'évaluation au niveau de l'école commence par un atelier régional de formation en cours d'emploi proposé aux chefs d'établissement et aux enseignants des écoles intéressées. L'atelier dispense de cinquante à quatre-vingts heures de formation de base à l'évaluation des programmes, aux tests, aux méthodes de collecte et d'analyse des données. Il peut avoir lieu une fois ou deux fois par semaine ou prendre la forme d'un séminaire d'une semaine suivi de plusieurs réunions mensuelles.

L'atelier a deux buts principaux. Le premier est d'aider les participants à se familiariser avec la nature même de l'évaluation au niveau de l'école afin qu'ils puissent prendre en connaissance de cause les décisions relatives à l'élaboration du processus d'évaluation dans leurs établissements. À cet égard, il est important que les chefs d'établissement, ou à défaut leurs adjoints, participent à l'atelier. Il est important aussi que, pendant la durée de l'atelier, les participants fassent des exposés formels et informels dans leurs établissements sur les questions discutées à l'atelier pour élargir le cercle des personnes familiarisées avec l'idée de l'évaluation au niveau de l'école, autrement dit des personnes participant à la décision d'introduire l'évaluation à l'école.

Le second but de l'atelier est d'enseigner le « langage » de l'évaluation pour que ceux prenant une part active à l'évaluation comprennent les avantages que celle-ci peut comporter. Il ne faut pas s'attendre à ce que, dès la fin de l'atelier, les chefs d'établissement et les enseignants apprennent à « faire de l'évaluation » et soient capables, de retour dans leurs établissements, de se mettre à l'ouvrage sans aucune aide supplémentaire. Il est très difficile d'apprendre à faire une évaluation sans en faire une pour de bon. Aussi les intéressés n'apprendront-ils à mener une évaluation

que dans la phase suivante lorsqu'ils procéderont effectivement à une évaluation dans leurs écoles avec l'assistance d'évaluateurs externes qui les guideront.

#### DEUXIÈME PHASE : MISE EN PLACE D'UNE ÉQUIPE D'ÉVALUATION SCOLAIRE

Les établissements décidant d'aller de l'avant et de lancer une évaluation constituent des équipes d'évaluation interne composées de trois ou quatre enseignants, dont certains, sinon tous, auront assisté aux ateliers de formation de base. La décision de créer une équipe d'évaluation interne est généralement prise par une école vers la fin de la première phase.

L'équipe se compose d'enseignants et autres éducateurs (par exemple le conseiller scolaire), qui sont partiellement libérés de leurs obligations pour se consacrer à l'évaluation. En règle générale, les membres de l'équipe devraient pouvoir disposer d'environ quatre à six heures par semaine et le coordonnateur de l'équipe d'environ six à huit heures. Les enseignants devraient travailler dans l'équipe pendant deux ou trois ans et un système de roulement devrait être établi pour qu'un ou deux membres soient remplacés chaque année. Au fil des ans, tous les enseignants devraient avoir l'occasion de participer à l'équipe d'évaluation scolaire.

L'équipe d'évaluation une fois constituée, il faut choisir le premier objet de l'évaluation. Il peut s'agir d'un projet de l'école, d'un programme d'enseignement ou d'un autre domaine d'activité au sein de l'école, comme le perfectionnement du personnel ou la participation des parents. C'est sur cet objet que l'école va exercer sa capacité d'évaluation interne et c'est ainsi que l'équipe d'évaluation va apprendre à faire une évaluation. Un assistant en évaluation externe travaillera en étroite collaboration avec l'équipe d'évaluation sur les problèmes rencontrés pour concevoir l'évaluation, trouver ou élaborer des instruments de mesure appropriés, collecter et analyser les données et présenter les résultats.

#### TROISIÈME PHASE : INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉVALUATION

Lorsque l'école a réalisé plusieurs évaluations et en a examiné l'utilité et la pertinence pour ses activités administratives et pédagogiques, il est temps d'institutionnaliser l'évaluation scolaire. L'équipe d'évaluation interne doit devenir un élément permanent de la structure de l'établissement et il faut qu'elle bénéficie d'un financement continu après l'expiration de la phase expérimentale. Des dispositions devront être prises pour fournir à l'équipe, à sa demande, une assistance technique (généralement beaucoup moins importante que celle de la phase précédente). L'équipe continuera à évaluer chaque année un ou deux projets ou activités scolaires selon les besoins de l'établissement. Les résultats de toutes les évaluations seront rassemblés et organisés dans une base de données où s'ajouteront d'autres informations mises à la disposition de l'établissement, comme les notations des tests, les résultats d'enquêtes ou encore les résultats d'évaluations externes pertinentes. La base de données devra être conçue de manière à être utile aux enseignants et aux administra-

teurs dans leur travail quotidien tout en servant également de fondement à la constitution d'un dossier réunissant des données sur la qualité globale de l'école. Ce dossier permettra à l'établissement de fournir, s'il le faut, des preuves de sa qualité et servira de base au dialogue avec les évaluateurs externes.

#### QUATRIÈME PHASE : ÉTABLISSEMENT D'UN DIALOGUE ENTRE LES ÉVALUATEURS INTERNES ET LES ÉVALUATEURS EXTERNES

Pendant la dernière phase du processus, qui peut être mise en œuvre parallèlement à la troisième, l'école doit être prête à faire l'objet d'une évaluation externe de la part d'une autorité de l'éducation nationale ou régionale. L'évaluation externe devrait être obligatoire dans tous les établissements, que ceux-ci aient ou non décidé de créer une équipe d'évaluation interne. Toutefois, il conviendrait de laisser aux écoles décidant de mettre en place des équipes d'évaluation interne un délai d'un ou deux ans avant l'évaluation externe pour permettre à leur capacité d'évaluation interne de devenir opérationnelle.

Toutefois, les écoles ne devraient pas seulement apprendre à faire face aux évaluations externes obligatoires, elles devraient également demander elles-mêmes à des évaluateurs professionnels, à des groupes de parents ou à des équipes d'enseignants d'autres écoles, de réaliser des évaluations externes. Les évaluations externes dont l'établissement prend l'initiative pourraient porter sur des objets d'évaluation revêtant un intérêt spécial pour l'école ou sur l'école tout entière. Cela élargirait le champ du dialogue entre l'évaluation interne et l'évaluation externe, qui est au cœur même de notre approche de l'évaluation au niveau de l'école.

### Changer le discours de l'évaluation

Le discours traditionnel de l'évaluation est par nature coercitif en raison du pouvoir dont l'évaluateur est investi en sa qualité de détenteur du savoir ou de l'information et comme juge de la qualité. Ce discours engendre une relation entre l'évaluateur et l'évalué, ou client de l'évaluation, qui pourrait être comparée à ce que Freire (1974) a appelé la « banque ». Selon le grand éducateur brésilien, la banque est une activité asymétrique à deux parties qui fait intervenir un « déposant » et un « dépositaire ». Dans le cas de l'éducation, l'élève est un dépositaire et l'enseignant est le déposant. Ce dernier possède tout le savoir et la sagesse ; le dépositaire est vide et ignorant. Le rôle du maître consiste à déposer le savoir et la sagesse dans l'esprit de l'élève. Le rôle de l'élève est d'absorber et de digérer tous les dépôts. Selon Freire, cette approche est la source de l'*oppression* en éducation. Pour mettre un terme à cette oppression, l'éducation doit se fonder sur le *dialogue* et non sur un processus de type bancaire.

Un processus similaire à celui qu'a décrit Freire pourrait être observé en matière d'évaluation. Quand l'évaluateur fournit des informations au décideur, ou client, sur les objets qu'il a évalués, il est le fournisseur, ou déposant, et le client est le dépositaire. Les évaluateurs ont beaucoup de « bonnes réponses » à des questions dont

ils espèrent qu'elles intéressent leurs clients, réponses qui, par conséquent, seront utiles à ceux-ci. Les relations entre les évaluateurs et leurs interlocuteurs sont plus asymétriques encore quand l'évaluateur ne se contente pas de dire à son client ce qui se passe, mais lui dit aussi ce qui est bien ou mal, voire ce qui est le mieux, en général et pour le client en particulier.

Si les élèves n'apprennent pas grand-chose dans un processus où les enseignants se bornent à déposer des connaissances dans leurs têtes, les éducateurs, quant à eux, n'apprendront pas grand-chose des évaluateurs dont l'objectif est de déposer dans leur esprit des descriptions toutes faites de la réalité et des jugements prêts à l'emploi. À l'instar des élèves, qui ne sont pas incités par un tel enseignement à utiliser ce qu'ils apprennent, les éducateurs ne sont pas incités à utiliser l'évaluation lorsqu'elle se présente sous la forme d'un discours coercitif à sens unique. Par conséquent, le dialogue en matière d'évaluation est indispensable pour deux raisons. Premièrement, pour fournir un meilleur processus d'apprentissage permettant de comprendre la réalité et, deuxièmement, pour accroître l'incitation à utiliser ce qui a été appris. Le dialogue peut rendre l'évaluation plus pénétrante et faciliter l'utilisation des résultats de l'évaluation.

L'éducation est une entreprise très complexe et l'évaluation une profession très jeune. Pour comprendre l'éducation dans toute sa complexité avec les moyens limités de l'évaluation, les évaluateurs de l'éducation doivent être plus modestes dans les promesses qu'ils font quant à leur capacité de faire la lumière sur les « problèmes réels » de l'éducation et de déterminer la qualité de sa pratique. Ils doivent également être plus souples quand il s'agit de collaborer avec les évalués ou avec d'autres évaluateurs dans un effort conjoint pour comprendre les questions cruciales que soulèvent la pratique de l'éducation et son amélioration. L'évaluation doit être la base d'un dialogue plutôt qu'une source de descriptions unilatérales péremptoires et de jugements autoritaires, et les évaluateurs devraient s'efforcer de devenir des participants constructifs au dialogue plutôt que des fournisseurs d'informations irréfutables ou des arbitres faisant autorité.

Le dialogue est nécessaire aussi pour que l'évaluation ait plus de chances d'être utilisée. Les recherches montrent que l'évaluation a plus de chances d'être utilisée par ses clients si ceux-ci participent à sa mise en route et s'ils sont tenus informés de son avancement grâce à une interaction avec les évaluateurs pendant le processus d'évaluation. Un dialogue suivi entre les évaluateurs et leurs clients pourrait être très constructif en suscitant des attitudes positives à l'égard de l'évaluation et plus de réceptivité pour ses résultats.

Les personnes évaluées se sentiraient peut-être moins menacées par les résultats de l'évaluation externe et seraient donc moins sur la défensive si elles avaient leurs propres résultats pour appuyer, compléter, réfuter ou contester les résultats externes. Si les personnes évaluées n'ont pas d'éléments d'information qui leur soient propres et dont elles puissent faire état lorsque des évaluateurs externes leur présentent des résultats négatifs, tout ce qu'elles peuvent faire est de se défendre en mettant en doute les résultats ou de présenter des excuses pour leur échec. Aucune de ces attitudes — qu'il s'agisse de contester l'évaluation ou de justifier un échec —



n'est bien constructive si l'on veut améliorer les choses. Un dialogue permettant l'expression de points de vue variés et fondé sur plusieurs séries de résultats peut être un moyen plus utile de comprendre les problèmes de l'éducation et les différentes manières d'y faire face.

Pour que l'évaluation rende mieux compte de la situation et soit un outil plus utile, il nous faut passer d'un discours fondé sur la description ou le jugement à un discours faisant plus de place au dialogue. Pour ce faire, il nous faut suivre certains principes précis afin de créer des bases solides pour le dialogue. Cela changerait le regard porté sur l'évaluation et trouverait en fin de compte son expression dans diverses activités d'évaluation scolaire, comme l'évaluation des élèves, l'évaluation des enseignants, l'évaluation des programmes et l'évaluation de l'école tout entière.

En premier lieu, la relation entre l'évaluateur et son interlocuteur doit être *une relation à double sens*. Cela signifie que cette relation doit impliquer une circulation de l'information dans les deux sens, un processus d'apprentissage mutuel. Les deux parties engagées dans le dialogue ne sont pas nécessairement égales, mais il y a symétrie dans la mesure où chacune a quelque chose à apprendre de *l'autre* et quelque chose à *lui* enseigner. Au début du processus, personne ne sait *tout*, mais les deux parties savent *quelque chose* et, au fil du dialogue, elles finissent par en savoir davantage.

En ce qui concerne l'évaluation des élèves, il faudrait supposer que l'enseignant n'est pas le seul à connaître la valeur de l'élève, mais que les élèves eux-mêmes ont quelque chose à dire sur la qualité de leur travail. Pour apprécier réellement le niveau d'un élève, il faut combiner ces deux sources d'information. Pour évaluer l'élève, il faut que l'enseignant et l'élève confrontent leurs observations et qu'ils échangent des informations et leurs interprétations respectives des données disponibles. On peut trouver un exemple de ce processus à double sens dans certaines des méthodes nouvelles d'évaluation *alternative*, comme la méthode du *dossier* ou la méthode de l'*exposition* où les apports et les réflexions de l'élève sont une composante importante de l'évaluation. En outre, ce processus à double sens peut également se pratiquer quand, parallèlement à l'évaluation des élèves, l'école recueille les notations des élèves pour l'évaluation des enseignants. Cela procède de l'idée selon laquelle les élèves peuvent apprendre quelque chose des enseignants sur leur apprentissage et les enseignants peuvent apprendre quelque chose des élèves sur leur enseignement.

Quand nous combinons l'évaluation externe et l'évaluation interne pour évaluer une école tout entière en vue de sa responsabilisation ou de son amélioration, nous posons comme hypothèse qu'il n'existe pas une manière objective unique d'évaluer la qualité d'une école. La prétendue vérité sur la qualité d'une école n'est pas exclusivement détenue par l'évaluateur externe ou par l'école elle-même. S'il existe une vérité unique au sujet d'une école, elle se trouve quelque part dans une zone intermédiaire et ne peut donc se manifester que par un dialogue entre les deux parties, chacune d'elles collectant des données et les interprétant.

En second lieu, il faut qu'il y ait un *respect et une confiance mutuels* entre les parties. Chacune doit être convaincue que l'autre désire sincèrement comprendre ce qui est en jeu et apporter une contribution significative à cette compréhension.

Un système d'éducation qui a une conception bureaucratique de l'enseignement et pour lequel le rôle des enseignants se borne à appliquer un programme d'études prescrit par des administrateurs et des experts ne considère pas que les enseignants soient capables de comprendre l'enseignement ni qu'ils soient qualifiés pour en évaluer la qualité. Un système de ce type aura probablement recours à un programme de responsabilisation fondé sur l'évaluation externe ou à des inspecteurs nationaux qui auront pour tâche d'évaluer et de contrôler le travail de chaque enseignant. Un système d'éducation plus évolué comptera sur les enseignants pour qu'ils planifient, élaborent et évaluent leur travail, et s'efforcera d'atteindre des buts déterminés et de satisfaire à des critères d'excellence dûment définis. Un tel système considérera les enseignants comme des professionnels cherchant à comprendre les problèmes de leur profession, à maintenir le niveau de celle-ci et à en assurer la qualité. Ces enseignants sont perçus comme des partenaires fiables pour l'évaluation des enseignants et comme des professionnels respectables pour qui l'évaluation sera mieux assurée par leurs dossiers que par la notation de leurs élèves au moyen de tests normalisés. Dans un système d'éducation de ce genre, l'évaluation des enseignants peut se fonder sur un dialogue entre l'évaluation externe et l'auto-évaluation interne des enseignants.

En troisième lieu, il faut que les évaluateurs soient modestes et *reconnaissent leurs limites*. Certains évaluateurs ont tendance à promettre indûment des descriptions objectives et des évaluations impartiales qu'ils espèrent obtenir grâce à l'excellence de leurs méthodes et de leurs instruments d'évaluation. De telles promesses dépassent de beaucoup les possibilités des méthodes d'évaluation actuelles et sont généralement l'expression d'un « orgueil professionnel » excessif, à la limite de l'arrogance et de la tromperie. Parfois, cette arrogance est justifiée par une idéologie d'isolement incitant les évaluateurs à préserver leur objectivité en se détachant des clients et des personnes évaluées pour éviter les influences et la cooptation.

En quatrième lieu, l'évaluation doit être *perçue comme un processus* et non comme une activité ponctuelle. Sauf à ne porter que sur des futilités, l'évaluation est une démarche complexe visant à comprendre des questions complexes. Parfois on utilise des chiffres pour comprendre. Parfois on grossit le trait pour représenter la réalité. L'évaluation est un processus consistant à présenter, analyser et discuter des résultats avec des interlocuteurs pertinents, à les comparer avec d'autres résultats, à recueillir des informations supplémentaires, à produire plus de résultats, à faire face à des complexités supplémentaires, et autres. Si c'est là la manière dont vous percevez l'évaluation, alors le dialogue fait partie intégrante du processus de confrontation de perspectives variées et de résultats variés dans un effort constant pour essayer de mieux comprendre. Telle est peut-être la nature même de tout le processus. Par contre, si vous avez affaire à des problèmes simples pouvant être résolus par de simples évaluations ponctuelles, pourquoi se soucier d'un dialogue ? Et même, pourquoi se soucier de quoi que ce soit ?

En cinquième lieu, l'évaluation doit être *objective*, et elle doit l'être pour les deux parties au dialogue. Pour être objective, elle doit d'abord être menée selon les

règles, selon l'éthique et tenir dûment compte de ceux qui sont associés à l'évaluation ou risquant d'en subir les conséquences. On ne saurait s'attendre que des enseignants pensant que le chef d'établissement ou les parents les évaluent d'une manière injuste participent à un dialogue sincère concernant cette évaluation.

Pour qu'une évaluation soit objective, il faut que les deux parties aient une idée claire de son but et des avantages escomptés, de ce qu'en sera le prix et de qui en supportera le coût — et pas seulement le coût financier. Il est irréaliste d'attendre d'une école qu'elle s'engage dans un dialogue avec un évaluateur externe (même si elle en avait pris elle-même l'initiative) si, à un certain moment, elle arrive à la conclusion qu'on se sert d'elle pour des raisons qui ne servent pas directement ses besoins. Cela peut se produire quand une école pense qu'une certaine évaluation sert principalement les intérêts de l'évaluateur comme chercheur ou les besoins d'information du système éducatif.

En sixième lieu, l'évaluation doit être *pertinente* par rapport aux problèmes en jeu. Le dialogue — tout dialogue — est une entreprise difficile exigeant de ceux qui y participent de l'ouverture, de la confiance en soi et de l'énergie. Les gens tendront à éviter le dialogue si celui-ci ne concerne pas des questions qui sont vraiment cruciales pour eux. Si une évaluation porte principalement sur des sujets insignifiants ou si elle se préoccupe de subtilités méthodologiques — plutôt que de questions de fond — les enseignants s'en désintéresseront et s'abstiendront de participer à tout dialogue. La tendance de certains évaluateurs à déconcerter leurs clients par leur méthodologie sophistiquée, quand ils ne peuvent pas les éblouir par leurs résultats, est une tentative naïve de faire passer l'évaluation pour une bonne chose alors qu'elle ne l'est pas. De telles tentatives ne font qu'accroître la désaffection des enseignants vis-à-vis de l'évaluation et nuire à la réputation de cette dernière.

En septième lieu, les deux parties doivent être *responsables des conséquences* de l'évaluation. Si un dialogue se développe entre évaluateurs externes et évaluateurs internes, un sentiment commun de responsabilité pour les conséquences peut également se développer. Si l'évaluation externe d'une école est réalisée par une autorité nationale ou régionale et que nous voulions qu'un dialogue s'instaure entre l'école et cette autorité sur la qualité de l'école, nous ne pouvons pas laisser l'école faire face seule aux résultats de l'évaluation. L'autorité procédant à l'évaluation doit s'engager à coopérer pleinement pour trouver des solutions aux problèmes mis en évidence. Une école n'est guère incitée à engager un dialogue sérieux pour son amélioration si la charge de cette amélioration lui incombe en totalité. Abandonner l'école à elle-même pour résoudre ses problèmes ne réduit pas seulement les chances de trouver des solutions appropriées, cela implique que l'on rejette sur l'école la responsabilité de ces problèmes. Or, les accusations, loin de favoriser la résolution des problèmes et les mesures constructives, mettent les gens sur la défensive et les amènent à accuser à leur tour. Malheureusement, le fait de vouloir remédier aux problèmes scolaires en exigeant une responsabilisation des écoles et en s'en remettant au choix des parents atteste la tendance des systèmes d'éducation à *refuser* tout partage des responsabilités avec les écoles quand il s'agit de supporter les conséquences de l'évaluation scolaire.

## Conclusion

L'évaluation peut jouer un rôle important pour améliorer l'enseignement dans une école, mais il faut pour cela qu'elle change de nature et que ce changement ne soit pas simplement d'ordre technique. Jusqu'à présent, la relation entre évaluateur et client a été conçue essentiellement comme asymétrique. Cette asymétrie va à l'encontre des principes d'un dialogue constructif et présuppose entre l'évaluateur et son client une distinction qu'il faut reconsidérer. Cette distinction, suggérée par d'éminents évaluateurs dans l'intention louable d'élaborer des approches de l'évaluation orientées vers le client, montre combien il est important de répondre aux besoins d'information de clients déterminés plutôt que de faciliter les recherches de certains évaluateurs.

Mais, cette distinction entre évaluateurs et clients met également en lumière la distinction entre ceux qui savent et ceux à qui il faut expliquer, entre ceux qui recueillent systématiquement des données et ceux qui ont une pensée intuitive, entre ceux qui découvrent l'erreur et ceux qui doivent y remédier, entre ceux qui ont l'autorité du savoir et ceux qui ont l'autorité de l'action.

Peut-être faut-il réduire cette distinction pour créer une base de dialogue. Peut-être faudrait-il poser comme règle qu'aucune personne ne sera habilitée à évaluer si elle n'est pas prête à partager la responsabilité des conséquences de l'évaluation. Et aucune personne ne devrait pouvoir utiliser une évaluation si elle n'y *participe* pas. Les évaluateurs doivent être prêts à apprendre de leurs interlocuteurs et clients, et ne pas avoir pour seul but de les instruire. Quant aux clients, ils devraient être non seulement des destinataires de l'information, mais aussi des collecteurs et des fournisseurs d'information.

Les écoles ne seront probablement jamais de bons clients de l'évaluation si elles ne commencent pas à *faire* elles-mêmes des évaluations, pour être des partenaires dans le dialogue visant à améliorer l'école. Il faut que les établissements scolaires soient sensibilisés à l'évaluation si l'on veut que celle-ci joue un rôle important dans l'amélioration de l'éducation. Mais les écoles se composent d'élèves, d'enseignants et d'administrateurs ; ils sont donc les seuls à pouvoir être les artisans de cette sensibilisation. Les élèves, les enseignants et les administrateurs devraient devenir des participants actifs au dialogue d'évaluation au lieu d'être les destinataires passifs des descriptions et jugements que comporte l'évaluation. Ils devraient cesser de se plaindre que l'évaluation est mauvaise et commencer à l'améliorer.

## Note

1. Pour une présentation plus détaillée de cette approche et des principes sur lesquels elle repose, voir Nevo (1995).

## Références

- Eisner, E. W. 1979. *The educational imagination* [L'imagination en éducation]. New York, Macmillan.

- Freire, P. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.
- Guba, E. G. ; Lincoln, Y. S. 1981. *Effective evaluation* [Une évaluation efficace]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- ; —. 1989. *Fourth general evaluation* [L'évaluation de la quatrième génération]. Newbury Park, Californie, Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1981. *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials* [Normes applicables à l'évaluation des programmes, projets et matériels éducatifs]. New York, McGraw-Hill.
- . 1988. *The personnel evaluation standards* [Les critères d'évaluation du personnel]. Newbury Park, Californie, Sage.
- . 1994. *The program evaluation standards* [Les critères d'évaluation des programmes], 2<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks, Californie, Sage.
- Millman, J. (dir. publ.). 1981. *Handbook of teacher evaluation* [Manuel d'évaluation des enseignants]. Beverly Hills, Californie, Sage.
- Millman, J. ; Darling-Hammond, L. (dir. publ.). 1990. *The new handbook of teacher evaluation : assessing elementary and secondary school teachers* [Nouveau manuel d'évaluation des enseignants : l'évaluation des enseignants du primaire et du secondaire]. Newbury Park, Californie, Sage.
- Nevo, D. 1983. « The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of the literature » [La conceptualisation de l'évaluation de l'éducation : analyse des publications pertinentes]. *Review of educational research* (Washington, D. C.), vol. 53, n° 1, p. 117-128.
- . 1995. *School-based evaluation : a dialogue for school improvement* [L'évaluation au niveau de l'école : dialogue pour l'amélioration de l'école]. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon.
- Scriven, M. 1967. « The methodology of evaluation » [La méthodologie de l'évaluation]. Dans : Stake, R. E. (dir. publ.). *AERA monograph series on curriculum evaluation* (Série de monographies AERA sur l'évaluation des programmes d'enseignement), n° 1. Chicago, Rand McNally.
- Stake, R. E. 1967. « The countenance of educational evaluation » [Le visage de l'évaluation de l'éducation]. *Teachers college record* (New York), vol. 68, p. 523-540.
- Stufflebeam, D. L. et al. 1971. *Educational evaluation and decision making* [Évaluation de l'éducation et prise de décisions]. Itasca, Illinois, Peacock.
- Wolf, R. L. 1979. « The use of judicial evaluation methods in the formation of educational policy » [L'utilisation des méthodes d'évaluation judiciaire dans l'élaboration des politiques de l'éducation]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D. C.), vol. 1, p. 19-28.

---

# LES MESURES DE LA VALEUR

---

## AJOUTÉE D'EFFICACITÉ DE

---

### L'ÉCOLE AU ROYAUME-UNI<sup>1</sup>

---

*Sally Thomas*

---

#### Introduction

Au cours des trente années écoulées, de nombreux travaux de recherche ont été menés sur l'influence de l'école. Les premiers travaux de Coleman, Jencks et autres (Coleman *et al.*, 1966 ; Jencks *et al.*, 1972) concluaient que les caractéristiques de la famille et du quartier produisent plus d'impact sur les résultats des élèves que les caractéristiques de l'école. Toutefois, des travaux menés ultérieurement (Rutter *et al.*, 1979 ; Mortimore *et al.*, 1988 ; Goldstein *et al.*, 1993 ; Sammons, Thomas et Mortimore, 1997) ont prouvé à la fois que les écoles admettent d'une manière générale des contingents d'élèves variables et que les résultats obtenus à la fin de la scolarité ne dépendent pas entièrement du niveau scolaire à l'entrée. Par exemple, Thomas et Mortimore (1996) ont indiqué que jusqu'à 70-75 % des variations des résultats obtenus par les élèves de seize ans à l'examen d'obtention du certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE) s'expliquent par les notes des élèves qui arrivent. Toutefois, il est à noter que la variation entre écoles, qui reste inexpliquée — 25-30 % — comprend l'impact des diverses écoles (et d'autres facteurs extérieurs) sur les résultats des élèves.

---

*Langue originale : anglais*

*Sally Thomas (Royaume-Uni)*

Docteur, premier maître de conférences et directrice associée du Centre international d'études de l'efficacité et de l'amélioration des écoles — ISEIC (Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Londres). A participé à un grand nombre de projets de recherche sur l'éducation, la psychologie et les statistiques, et a rempli les fonctions de consultante en matière d'évaluation en Australie, au Brésil, en Chine, aux Pays-Bas et aux États-Unis d'Amérique. A publié notamment des articles dans diverses revues universitaires et va publier un ouvrage (comme coauteur avec P. Sammons et P. Mortimore) intitulé *Forging links : effective schools and effective departments* [Mise en relation : des écoles efficaces et des sections efficaces]. Membre du comité de rédaction du *British educational research journal*. Courrier électronique : s.thomas@ioe.ac.uk

La question des moyens appropriés de rendre compte de la performance des écoles est d'une importance vitale. Chacun sait que les buts fondamentaux de l'éducation sont extrêmement variés : renforcer les attitudes positives des élèves en matière d'apprentissage et de comportement, encourager les valeurs collectives et les aspirations professionnelles, ou encore favoriser l'acquisition des connaissances. Toutefois, dans le cadre du présent article, on se limitera essentiellement au rendement scolaire mesuré par les résultats d'examens et de tests, encore que d'autres types de résultats soient également décrits. Les tendances récentes de la politique officielle du Royaume-Uni ont mis l'accent sur les résultats bruts des examens scolaires, en négligeant le contexte de l'école ou les caractéristiques des élèves à l'arrivée. Or, praticiens et chercheurs ont été nombreux à soutenir fermement que, telles quelles, les informations concernant les résultats bruts des examens scolaires — comme celles qui sont publiées par le Département de l'éducation et de l'emploi (DfEE) — seront toujours une mesure très insuffisante de la performance et risquent, si elles ne sont pas placées dans le contexte de l'école, d'être source de méprise (McPherson, 1992 ; National Commission on Education, 1993). Par exemple, le regretté Desmond Nuttall (1990, p. 25) a fait valoir que « la justice naturelle exige que les écoles ne soient tenues pour responsables que de ce qu'elles sont capables d'influencer (en bien ou en mal) et non des différences qui existaient déjà entre leurs élèves à l'admission ».

Les résultats bruts répondent à la question : « Quels résultats a obtenus mon fils ou ma fille ? » et non aux questions sur la performance des écoles. Ils ne sont pas la réponse à des questions posées sur l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement de chaque classe ou de chaque école. Ils n'indiquent pas que les résultats d'une école sont, ou ne sont pas, à la hauteur de ses possibilités.

Cet article voudrait donner un aperçu et des exemples de ce que l'on appelle communément des « mesures de la valeur ajoutée d'efficacité de l'école » (MVA). Il contient des illustrations de la manière dont les MVA ont été introduites dans les grilles d'auto-évaluation des écoles au Royaume-Uni. Par opposition aux résultats d'examen bruts, les MVA donnent le point de départ d'une manière d'évaluer la performance de l'école qui tient compte des facteurs existants à l'admission et échappant au contrôle de l'école, mais qui ont un impact considérable sur les résultats de l'élève. En outre, on verra comment les MVA plus détaillées peuvent également être utilisées pour étudier les variations *internes* de l'efficacité d'une école du point de vue de la salle de classe, des matières et des sections.

## La difficulté qu'offrent les classements

Les décideurs comme les chercheurs (Nuttall *et al.*, 1989 ; Dearing, 1993) ont souligné le danger qu'il y a à utiliser des classements qui se fondent uniquement sur les résultats bruts. Pour cette seule raison, les écoles qui accueillent des élèves ayant un bon niveau à l'entrée ont en général de bons résultats. La publication des classements bruts n'aide ni les écoles qui admettent des élèves ayant un bon niveau de départ ni celles qui admettent des élèves ayant un faible niveau de départ. Le cas

échéant, les premières auraient-elles conscience de leur obligation de mieux faire tandis que dans les secondes, les enseignants, qui n'y sont pour rien, pourraient s'en trouver démoralisés. Les MVA montrent clairement que certaines écoles font, ou pas, nettement mieux que d'autres qui ont pris en considération les facteurs qui existaient déjà à l'admission. Ce point a été puissamment illustré dans la publication, par le journal *The Guardian*, des résultats bruts et avec la valeur ajoutée incluse de l'examen de fin d'études secondaires des écoles en 1992 et en 1993 (Thomas, Nuttall et Goldstein, 1992) (voir tableau 1).

TABLEAU 1. Analyse du journal *The Guardian*, 1992

Valeur ajoutée	Brut	Nombre d'établissements d'enseignement postobligatoire n = 402
A	C	1
A	B	48
C	A	6
C	B	39

Notes : A = note des 25 % les plus forts ; B = note des 50 % moyens ; C = note des 25 % les plus faibles

Au tableau 1, sur 402 institutions d'enseignement postobligatoire (seize ans), six se situaient dans le groupe A (25 % ayant les plus fortes notes brutes, mais lorsque les facteurs contextuels et le niveau acquis préalable au niveau du GSCE étaient pris en considération, leurs notes à valeur ajoutée se sont trouvées dans les 25 % les plus faibles, le groupe C). En général, près d'une institution sur quatre a changé de catégorie en passant des résultats bruts aux résultats à valeur ajoutée.

Pour se faire une idée de la performance de chaque école, il faut donc ajouter aux résultats bruts des tests ou des examens une gamme d'informations supplémentaires. Les informations sur la valeur ajoutée par une école au progrès de chaque élève sont une source importante.

La mesure de la valeur éducative ajoutée par une école aux résultats de chaque élève correspond à des buts précis à atteindre :

- elle offre une manière plus juste et plus cohérente de présenter les résultats des examens scolaires ;
- c'est un outil qui peut livrer des données à la fois détaillées et résumées qu'une école peut analyser dans le cadre de son auto-évaluation ;
- elle peut être utilisée pour examiner l'évolution à long terme des résultats de la valeur ajoutée par rapport aux initiatives d'amélioration de l'école ;
- elle fournit des mesures de performance qui peuvent être comparées à d'autres types de données existant dans les écoles telles que la considération de l'état affectif ou les résultats professionnels des élèves, ou des informations sur les opinions



des groupes principaux, recueillies à l'aide de questionnaires adressés aux enseignants, aux parents et aux élèves ; et

- elle peut donner des indications supplémentaires sur le contrôle et la fixation d'objectifs pour des élèves ou des groupes spécifiques d'élèves (tels que filles ou garçons, ou encore groupes ethniques).

La valeur ajoutée est donc à la fois un indicateur de l'efficacité d'une école et un outil qui permet au chef d'établissement et aux enseignants d'analyser la part que l'école a prise dans l'élévation du niveau de connaissances des élèves. Cela dit, comme nous l'expliquons plus loin, ce n'est pas une baguette magique. Elle a de véritables limites qu'il importe de bien comprendre.

## Qu'entend-on par valeur ajoutée ?

La valeur ajoutée est une mesure du progrès moyen accompli par un élève pendant une période déterminée (habituellement depuis l'entrée à l'école jusqu'à l'examen public dans le cas des écoles secondaires, ou pendant un certain nombre d'années, s'agissant de l'école primaire) en comparaison d'autres écoles se trouvant dans le même échantillon. Elle compare les résultats après ajustement pour tenir compte des divers acquis préalables à l'entrée et reflète la poussée relative qu'une école donne au niveau général d'un élève par rapport à des élèves comparables d'autres écoles. Il est donc nécessaire de disposer d'informations de base précises sur le niveau des connaissances des élèves à l'entrée pour calculer la composante valeur ajoutée (Mortimore, Sammons et Thomas, 1994 ; Thomas, Sammons et Mortimore, 1995). Un exemple simple des données globales au niveau de l'école est présenté à la figure 1 pour illustrer la composante valeur ajoutée. Chaque point représente une école. Un point de valeur ajoutée positif (résiduel) indique que le rendement d'une école est peut-être supérieur à celui qui était prévu. Une note négative indique que le rendement d'une école est peut-être inférieur à celui qui était prévu. Toutefois, il faut disposer d'informations sur l'intervalle de confiance de 95 % pour savoir si la valeur ajoutée par une école donnée est susceptible d'être le produit du hasard. En d'autres termes, il est nécessaire de connaître l'intervalle de confiance pour savoir si le rendement d'une école — au-dessus ou au-dessous des attentes — est *statistiquement significatif* (voir exemple à la figure 2).

Il est également nécessaire de posséder des informations sur l'incertitude statistique des mesures de résultats lorsque l'on compare diverses écoles. L'exemple de la figure 2 montre que les intervalles de confiance de 95 % pour la plupart des écoles se chevauchent, ce qui empêche d'effectuer de fines distinctions entre les écoles. La question de l'incertitude statistique constitue un avertissement très important quant à l'interprétation des données comparatives. Les intervalles de confiance reflètent essentiellement le manque de précision inhérent au calcul des mesures numériques telles que la valeur ajoutée, ou les notes brutes. De plus, dans les comparaisons entre écoles, l'étendue de l'intervalle de confiance varie selon le nombre des écoles comparées (Goldstein et Healy, 1995).

FIGURE 1. Exemple de valeur ajoutée

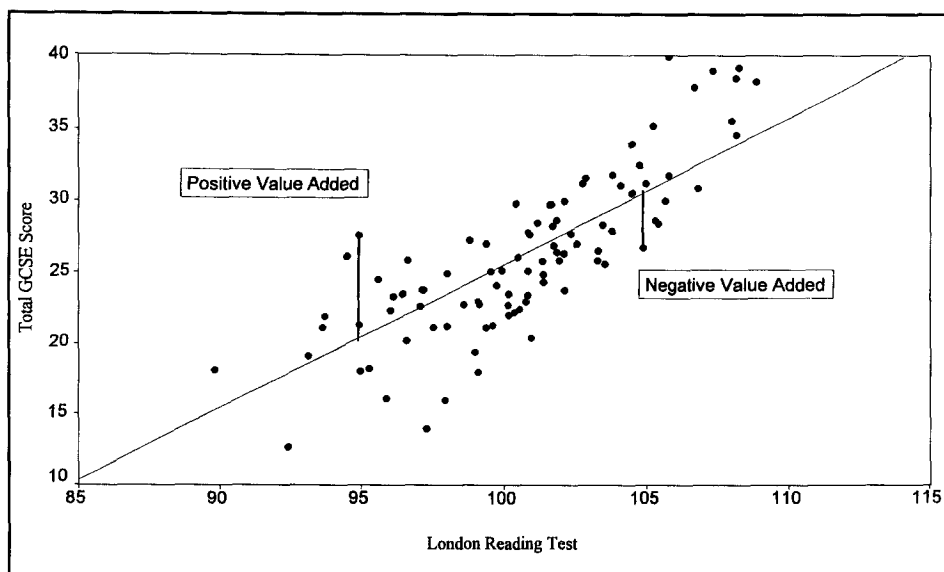
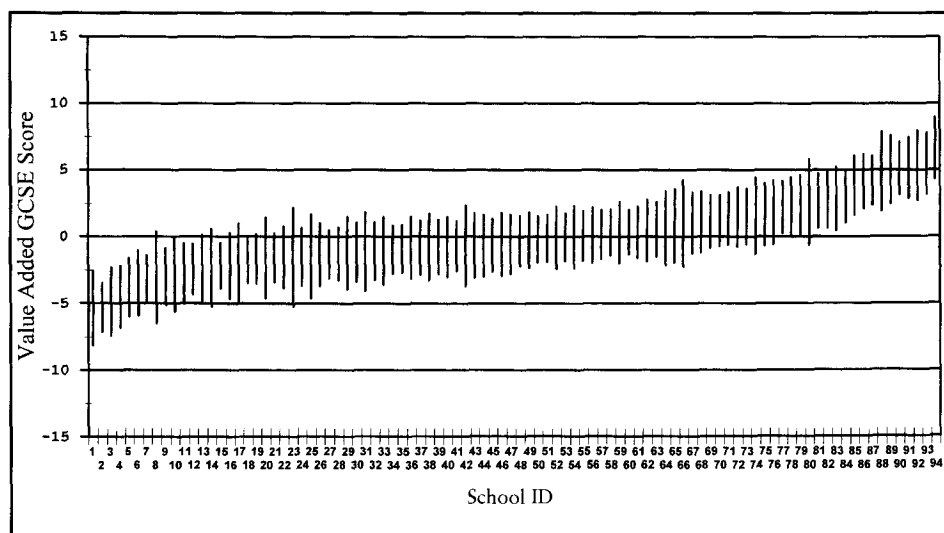


FIGURE 2. Intervalle de confiance de 95 %



## Une grille nationale d'analyse de la valeur ajoutée

Le gouvernement a maintenant accepté la thèse des mesures de la valeur ajoutée (MVA) et la School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) a publié des recommandations sur le sujet de l'adoption d'une grille nationale d'analyse de la

valeur ajoutée (SCAA, 1994, 1997 ; Fitz-Gibbon, 1995). Toutefois, la difficulté majeure rencontrée dans l'introduction d'une telle grille est le manque d'évaluations normalisées fiables et permettant de mesurer le niveau des élèves entrants. Il n'existe pas d'évaluation nationale des élèves qui entrent à l'école primaire et les évaluations nationales de programmes aux niveaux clés 1-3 risquent de ne pas faire suffisamment la différence entre les élèves ou de ne pas être assez fiables pour mesurer la valeur ajoutée. Pour décrire avec précision les points de départ des élèves, il faut disposer de mesures très pointues et fiables de leur niveau. Toutefois, si on veut apporter des changements aux évaluations nationales de programmes, il faudra conserver les avantages des évaluations des enseignants et des tâches types d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage tout en les complétant avec des évaluations qui peuvent être utilisées pour mesurer la valeur ajoutée. Dans la situation actuelle, il faut signaler l'obligation pour les autorités scolaires locales d'appliquer un système validé de test initial aux enfants de cinq ans (SCAA, 1996). Certaines autorités locales de l'éducation, comme dans le Surrey et dans le Hampshire, utilisent déjà une évaluation de base qui détermine l'efficacité de l'école au niveau préparatoire et au niveau primaire (Sammons et Smees, 1997).

## **L'élaboration de mesures de la valeur ajoutée**

L'élaboration de mesures de la valeur ajoutée comme indicateurs de l'efficacité de l'école provient de sources diverses.

### **LES BESOINS DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE**

De nombreuses études de l'efficacité des écoles, en particulier celles qui ont été menées avant le milieu des années 80, ont été gênées par le manque de techniques statistiques (Scheerens, 1992) et n'avaient pas accès à la méthode d'analyse perfectionnée, récemment mise au point et désormais largement privilégiée, à savoir la modélisation à plusieurs niveaux (Goldstein, 1987, 1995 ; Paterson et Goldstein, 1991).

### **LES BESOINS DES AUTORITÉS SCOLAIRES LOCALES**

Les dispositions de la loi de 1980 sur l'éducation et du projet de loi de 1991 sur les écoles (article 16) exigeant que les écoles publient les résultats bruts de leurs examens publics mettent beaucoup plus l'accent sur la recherche de mesures plus justes et plus précises des performances des écoles, et cela a conduit les autorités scolaires locales à recueillir un éventail de plus en plus vaste et systématique des données relatives aux élèves, notamment sur les résultats des examens et évaluations, et d'autres caractéristiques des élèves et des écoles (Hill, 1994, 1997).

### **LES BESOINS DES ÉCOLES ELLES-MÊMES**

Les diverses écoles se sont également penchées sur les questions de performance et

d'efficacité vues sous l'angle de leur contrôle et de leur évaluation internes, ainsi que des inspections externes, telles que celles qui sont menées par les autorités scolaires locales et, à l'échelon national, par l'Office for Standards in Education (OFSTED) et le DfEE (DfEE, 1996). Divers projets tels que ceux qui ont été mis sur pied par l'Institut des sciences de l'éducation, l'Université de Durham et la Fondation nationale de recherche en éducation ont aidé les écoles en leur fournissant des MVA (Spours et Hodgson, 1996 ; Hill, 1997).

Les chercheurs universitaires, les autorités scolaires locales et les écoles ont utilisé tout un éventail de procédures différentes pour mesurer l'impact des écoles, à l'aide soit des antécédents des élèves (tels que leur situation socio-économique), soit de leurs acquis scolaires antérieurs (ou des deux), ainsi que de niveaux de complexité de l'analyse (données par élève ou données globales brutes par école) (Gray, Jesson et Sime, 1990 ; Thomas, Nuttall et Goldstein, 1993a, 1993b ; Thomas, Pan et Goldstein, 1994 ; Hill, 1994, 1997). Toutefois, les travaux récents ont montré que les acquis antérieurs des élèves sont l'indicateur et le pointeur le plus important et le plus fiable de leurs acquis ultérieurs — expliquant jusqu'à 59 % de la variance totale des résultats scolaires des élèves et, par conséquent, jusqu'à 76 % de la variance entre les résultats des écoles (Thomas et Smees, 1997).

Une question importante s'articule autour du type de méthodologie de la valeur ajoutée à employer lorsqu'on ne dispose pas de données sur les acquis préalables (que ce soit à l'échelon national ou à l'échelon local). Dans ce cas, on a parfois utilisé les données socio-économiques et autres caractéristiques des élèves (par exemple, une bonne connaissance de l'anglais, le sexe, l'âge, l'éducation des parents, le bénéfice de repas scolaires gratuits) comme mesures approximatives d'acquis préalables.

Un exemple de cette démarche est donné dans un rapport OFSTED (Sammons *et al.*, 1994) ; celui-ci propose une procédure de remplacement qui permettrait d'évaluer la performance de l'école en l'absence de données relatives aux acquis disponibles à l'échelle nationale, au moment de l'admission à l'école secondaire. Toutefois, il convient de souligner que la recherche montre que lorsque les données sur les acquis à l'admission sont disponibles, l'adjonction de données socio-économiques au calcul des MVA n'ajoute pas grand-chose à l'explication des différences entre les écoles (Thomas et Mortimore, 1996). Cela est cependant utile comme méthode d'affinement des MVA et marquera une différence dans les estimations établies pour quelques écoles. Cela est particulièrement important pour celles qui présentent des informations erronées sur les admissions avec des chiffres élevés pour certains groupes (par exemple, les garçons, ou des élèves venant de familles à faible revenu). Il convient également de souligner que la présence de données satisfaisantes sur le niveau scolaire, au moment de l'admission, pour les élèves pris individuellement, est cruciale car, à défaut, il n'est pas possible d'avoir des analyses valables de la valeur ajoutée. Sous l'angle du concept de la valeur ajoutée — *progrès relatifs du niveau de connaissances des élèves* —, cet aspect de la performance ne peut être évalué si l'on n'utilise pas une méthode longitudinale intégrant mesures de base et mesures des résultats tout à la fois. Ainsi, dans une large mesure, il ne suffit pas d'avoir des données socio-économiques ou des données globales par école.

## Techniques et méthodes statistiques à utiliser pour mesurer la valeur ajoutée

Il est important d'utiliser des techniques et des méthodes statistiques appropriées pour mesurer la valeur ajoutée comme indicateur de l'efficacité de l'école. La présente section décrit plusieurs approches et certains problèmes liés à cette méthodologie. Les points soulevés ne sont pas exclusifs mais visent à encourager de nouvelles enquêtes et élaborations de MVA.

### DONNÉES DÉTAILLÉES AU NIVEAU DES ÉLÈVES ET MODÉLISATION À PLUSIEURS NIVEAUX

Calculer l'effet qu'une école produit sur les progrès d'un élève est une entreprise complexe. Plus on obtient d'informations sur les élèves, les sous-groupes d'élèves et l'effectif total d'une école ainsi que de toutes les écoles d'un district, plus l'analyse ultérieure aura de chances d'être sûre et riche d'enseignements ; l'analyse de régression multiple est la technique statistique qui rend possible cette analyse, dont la modélisation à plusieurs niveaux est un développement récent.

Les chercheurs ont eu la tâche délicate d'élaborer des modèles qui permettent une analyse statistique montrant l'effet de la vie scolaire sur les résultats de chaque élève (ce que les élèves ont acquis) et la mesure dans laquelle les caractéristiques de l'élève à l'entrée (son niveau à l'entrée comme celui qui a été atteint depuis, son profil socio-économique) influencent ses résultats. La modélisation à plusieurs niveaux est maintenant largement reconnue comme l'outil le plus précis et le plus souple dans l'examen du caractère hiérarchique des données relatives aux acquis des élèves, en particulier quand le but à atteindre est d'atténuer la complexité de l'école dans son efficacité (Goldstein, 1987, 1995).

### DIFFÉRENTS MODÈLES PERMETTANT DE SÉPARER ET DE MESURER LES EFFETS

Thomas et Mortimore (1996) ont comparé cinq modèles différents d'établissement de la meilleure approche de la valeur ajoutée. Le meilleur modèle de calcul des MVA consiste à contrôler une gamme de caractéristiques des élèves à l'entrée :

- résultats obtenus par les élèves dans des tests cognitifs verbaux, quantitatifs et non verbaux ;
- sexe ;
- âge ;
- appartenance ethnique ;
- mobilité ; et
- admission à la gratuité des repas scolaires.

Toutefois, comme cela a été indiqué précédemment, les acquis d'un élève à l'admission sont l'élément clé de la validité des analyses de la valeur ajoutée.

## CONTINUITÉ DES EFFETS PRODUITS PAR L'ÉCOLE PRIMAIRE

D'autres travaux sur la valeur ajoutée se sont concentrés sur la question du prolongement des effets produits par l'école primaire sur le niveau secondaire (Sammons *et al.*, 1996 ; Goldstein et Sammons, 1997). Les premiers résultats indiquent un impact durable de l'efficacité de l'école primaire sur les progrès enregistrés par les élèves dans le secondaire. En d'autres termes, les élèves qui viennent des écoles primaires où le processus pédagogique a été efficace continuent de faire plus de progrès dans le secondaire que les élèves issus d'écoles primaires moins efficaces. Les prochaines étapes de la méthodologie de calcul des MVA devront donc peut-être prendre expressément en compte les écoles précédemment fréquentées par chaque élève.

## LES ÉLÈVES QUI CHANGENT D'ÉCOLE

Ce dernier point s'applique aussi directement aux cas fréquents de changement d'école *au cours* d'un cycle scolaire. Hill et Goldstein ont récemment fait valoir que cela avait des incidences importantes sur l'exactitude des mesures d'efficacité d'une école, mesures portant sur une période de départ d'un grand nombre d'élèves et qui coïncide avec l'arrivée de nouveaux élèves (Hill et Goldstein, à paraître). De nouveaux travaux de recherche seront nécessaires pour découvrir comment cette question peut être traitée dans une grille nationale de calcul de la valeur ajoutée.

## LA STABILITÉ À LONG TERME ET

## LES VARIATIONS INTERNES DE L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES

Les statistiques globales de la performance des élèves ne peuvent donner un tableau exact du degré d'efficacité dont une école fait preuve pour améliorer et maintenir le niveau de tous ses élèves, de sa capacité à faire perdurer ses normes. La disponibilité et l'analyse des données par élève sont essentielles à l'examen des divers aspects de l'efficacité d'une école. Certaines écoles, apparemment efficaces sous l'angle des MVA globales, peuvent ne pas l'être si on les considère chacune par section, ou en observant des groupes d'élèves trop divers ou encore si cet examen s'effectue à des époques différentes.

À titre d'exemple, nous utiliserons les résultats d'une étude de 49 écoles secondaires des quartiers déshérités de Londres (Thomas *et al.*, 1997a, 1997b). Ce projet analyse trois aspects de la performance GCSE des écoles :

- stabilité des résultats sur trois ans (1990-1992) ;
- cohérence entre les sections d'enseignement ; et
- effets différentiels pour différents groupes d'élèves (tels que les bons élèves et les faibles).

Une approche utilisant la valeur ajoutée a permis de contrôler certaines mesures des antécédents des élèves, acquis avant le passage dans le secondaire — sexe, âge, origine ethnique et revenu. Sept mesures différentes des rendements de l'école ont été

examinées : la note totale obtenue à l'examen de fin d'études secondaires et les notes en anglais, en littérature anglaise, en mathématiques, en sciences, en français et en histoire.

### *La stabilité à long terme*

Les chiffres couvrant les trois années ont montré que les effets produits par les écoles sur la note totale obtenue à l'examen de fin d'études secondaires étaient plus stables (avec des corrélations d'année à année allant de 0,82 à 0,85 — relation parfaite représentée par 1,00) que les notes correspondant à chaque discipline. S'agissant des disciplines, les résultats en français étaient les moins stables et les résultats en histoire les plus stables. Ces corrélations sont légèrement inférieures à celles des recherches similaires menées par Gray et ses collègues, qui ne considèrent que la note totale obtenue à l'examen (Gray *et al.*, 1995 ; Gray, Goldstein et Jesson, 1996), mais cela peut tenir à l'influence spéciale de la mobilité des enseignants comme des élèves dans les écoles des quartiers déshérités. Bien que l'on ait dans certains secteurs des preuves d'une grande stabilité, les corrélations indiquent qu'il y a également un degré substantiel de changement structurel dans les résultats par discipline et soulignent la nécessité d'observer les résultats sur plus d'un an et l'évolution des résultats sur un minimum de trois ans. Il est important de souligner que l'amélioration (ou la baisse) « réelle » des résultats provenant peut-être d'un recentrage de la politique ou de la pratique ne peut être révélée que par un examen de l'évolution à long terme des résultats.

### *Cohérence entre les sections d'enseignement*

Les signes de cohérence entre les résultats par discipline et les résultats globaux (sur trois années) vont d'« assez solides » à « assez peu convaincants ». Pour une proportion substantielle d'écoles (un tiers environ en 1991), les différences d'efficacité entre les disciplines étaient réelles. Ces différences n'auraient pas été visibles si seules les notes totales de l'examen de fin d'études secondaires pour une école étaient utilisées. Ces conclusions sont conformes aux travaux antérieurs qui considèrent une gamme plus limitée de résultats (Goldstein, 1993) et font valoir clairement qu'il importe de considérer le rendement de l'école dans le détail — pas seulement les résultats globaux du GCSE, mais également ceux de chaque discipline — afin d'identifier les sections efficaces. Un travail similaire a été effectué pour l'enseignement primaire par Tymms et ses collègues dans le cadre du projet national SCAA sur la valeur ajoutée (Tymms et Henderson, 1995). Toutefois, le fait de considérer chaque discipline séparément présente l'inconvénient que parfois un petit nombre d'élèves seulement subissent tel examen (notamment au niveau A) et, de ce fait, l'incertitude statistique de la note de la valeur ajoutée peut être relativement grande. Cela dit, l'impact de cette limite se réduira naturellement, à mesure que les données seront recueillies à long terme et que les tailles des échantillons augmenteront.

*Effets différentiels pour différents groupes d'élèves*

L'étude se penche également sur l'importante question suivante : « Certaines écoles sont-elles plus efficaces pour certains groupes d'élèves ? » L'analyse de la valeur ajoutée a montré que certaines écoles obtiennent des résultats de valeur ajoutée différents pour différents groupes d'élèves. Les résultats étaient particulièrement frappants pour les élèves classés par mesures des acquis antérieurs et par origine ethnique. Des effets différentiels sensibles ont été trouvés pour les filles par rapport aux garçons et pour les élèves de familles à faible revenu par rapport aux autres.

Toutefois, les résultats indiquent également que, au niveau du GCSE, tous les élèves des écoles et des sections qui ont été efficaces pour l'élève moyen devraient réussir relativement bien, mais que certains groupes (tels que ceux qui n'ont pas droit à la gratuité des repas scolaires) devraient réussir particulièrement bien. À l'opposé, tous les élèves des écoles et des sections qui ont été moins efficaces pour l'élève moyen devraient avoir des résultats médiocres, mais certains groupes (tels que les élèves asiatiques) ne devraient pas avoir des résultats trop faibles. Ces conclusions mettent de nouveau en évidence l'utilité des techniques de la valeur ajoutée qui permettent une analyse plus fine des données et garantissent la mise en évidence de la médiocrité des résultats de certains groupes d'élèves à l'intérieur de chaque école.

Des travaux similaires ont été menés avec des écoles primaires (Sammons, Nuttall et Cuttance, 1993 ; Thomas, 1995) et des établissements assurant l'enseignement postobligatoire (Goldstein et Thomas, 1996 ; O'Donoghue *et al.*, 1997), indiquant que les variations internes d'efficacité doivent être contrôlées à toutes les étapes de l'enseignement obligatoire. En général, cette conclusion donne nettement à penser que les écoles doivent contrôler et évaluer leur performance en utilisant une série de MVA différentes pour différents groupes d'élèves, différentes sections, différents groupes d'élèves et différents moments (ainsi que, si possible, pour différents groupes d'années au cours de la scolarité).

## **Les résultats de la valeur ajoutée comme outil de l'auto-évaluation des écoles**

Nous avons souligné la nécessité pour les écoles d'analyser les données de manière plus précise et détaillée, à toute une série de niveaux différents : élèves, groupes d'élèves, sous-groupes, matières, ensemble de l'école et secteurs scolaires. Il est important que les écoles collaborent entre elles à l'échelon local, régional et national en vue de fournir des données comparatives pour les analyses de la valeur ajoutée. De nombreux projets concernant les districts scolaires sont en cours de réalisation et on peut trouver des détails complémentaires dans un rapport publié récemment par la National Foundation for Educational Research du Royaume-Uni (Hill, 1994, 1997).

Toutefois, il est capital que la collecte et l'analyse des données portent à la fois sur l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif afin que les écoles puissent procéder à



leur « auto-évaluation ». « Les indicateurs ne fournissent pas de diagnostic ni ne prescrivent de remèdes — ils ne font qu'indiquer que l'action s'impose » (Nuttall, 1990).

Les données sur la valeur ajoutée sont utiles à l'auto-évaluation des écoles parce qu'elles soulèvent des questions sur l'évolution et/ou la cohérence des résultats à long terme, mettant en lumière les différences entre les diverses sections d'une école, comparées à la valeur ajoutée de l'ensemble de l'école, et permettant aux écoles de se comparer avec d'autres écoles (dans les limites de l'incertitude statistique).

L'interprétation des résultats de la valeur ajoutée impose de considérer un grand nombre de questions et d'approches différentes :

- Considérer l'importance des limites de confiance lorsqu'on fait des comparaisons entre les écoles — si les intervalles de confiance de deux écoles données se chevauchent, il n'y a pas de différence significative entre leurs résultats (voir, par exemple, la figure 1).
- Garder présentes à l'esprit les limites de la méthodologie pour son école. Quel intérêt représentent pour ses résultats les questions d'erreur de mesure, de manque de données, d'exactitude des données et le caractère rétrospectif des données ?
- Repérer l'évolution à long terme des résultats pour examiner les améliorations réelles et/ou les fluctuations aléatoires des résultats.
- Examiner l'efficacité des sections et/ou des enseignants par opposition aux mesures sommaires de l'efficacité de l'école (par exemple, le résultat global du GCSE pour l'élève moyen) et leurs incidences sur la politique de l'ensemble de l'école.
- Examiner l'efficacité différentielle pour différents groupes d'élèves (garçons/filles, élèves brillants/élèves faibles) et les incidences en matière d'égalité des chances.
- Employer une plus grande gamme de MVA pour rendre plus complètement compte des buts de la scolarité (par exemple, à l'aide des attitudes des élèves et des résultats professionnels aussi bien que scolaires).

## **Un exemple d'analyse de la valeur ajoutée par les autorités scolaires locales**

En 1992, les autorités scolaires locales du Lancashire ont lancé un projet d'élaboration, autant que possible, de mesures fidèles, appropriées et justes de l'efficacité de l'école secondaire. Afin de les aider dans leur auto-évaluation, les résultats devaient être retournés aux écoles, à titre confidentiel. Le projet est en cours et, depuis 1993, 98 établissements secondaires du Lancashire ont participé à la collecte d'informations détaillées sur chaque élève. La méthode d'analyse utilise les techniques de modélisation à plusieurs niveaux pour calculer toute une gamme de MVA différentes (Thomas et Mortimore, 1996).

Les acquis des élèves, dès l'admission, servent à l'analyse du GCSE, notamment trois mesures différentes des acquis préalables (notes verbales, quantitatives et non verbales au test de connaissances de la National Foundation for Educational Research). Une vaste gamme de données de base concernant les élèves — telles que sexe, origine ethnique et mobilité —, indépendantes de l'école, est également inclu-

se dans l'analyse à plusieurs niveaux des résultats des élèves. L'étude a révélé, parmi d'autres conclusions essentielles, qu'en 1993 un quart des 79 écoles ont gagné ou perdu vingt places ou davantage lorsque les résultats de leur valeur ajoutée ont été comparés à d'autres scores bruts moyens. Plus de la moitié ont avancé ou reculé de dix places ou davantage. Comme le montre le tableau 2, le projet a été prolongé d'année en année. En 1996, quarante MVA différentes ont été fournies par école, comprenant cinq résultats du GCSE différents (le total, les cinq meilleurs, anglais, mathématiques et science), portant ou sur l'année en cours (par exemple, en 1996) ou sur les résultats conjugués de trois années (par exemple, 1993-1996). Point important pour l'examen des tendances à long terme, l'emploi de mesures séparées qui reflètent les résultats de trois groupes de GCSE consécutifs offre une mesure de la performance des écoles et des sections à l'aide d'une « moyenne évolutive ». Des scores supplémentaires pour chaque résultat, concernant les élèves ayant des acquis supérieurs, inférieurs ou moyens à l'admission, ont également été fournis. Les écoles ont alors pu utiliser cette information pour concentrer leur attention sur tel ou tel élève, groupe d'élèves ou matière. Les conseillers des autorités scolaires locales du Lancashire ont également fourni des informations supplémentaires aux écoles ainsi qu'un soutien et un renforcement de l'utilisation des résultats de la valeur ajoutée aux fins d'auto-évaluation (Scanlon, 1996).

Parmi les éléments nouveaux du projet de valeur ajoutée du Lancashire, citons la collecte de données sur les attitudes de tous les élèves de neuvième année (quatorze ans) et de onzième année (seize ans) au cours des trimestres de printemps de 1996 et de 1997, à l'aide d'outils destinés à l'origine au projet d'amélioration de l'efficacité des écoles (ISEP) (MacBeath et Mortimore, 1994 ; Thomas, Smees et McCall, 1997). Des conclusions de 1996 sur 70 écoles, résumées au tableau 3, il ressort que, dans certains cas, les attitudes des élèves (représentées par cinq séries d'attitudes : culture des élèves, efficacité personnelle, attachement à l'école, comportement et soutien des enseignants) peuvent varier considérablement d'une école à l'autre. Cette information est utilisée, à titre confidentiel, par les écoles dans l'évaluation de leur impact sur la scolarité des élèves. En d'autres termes, les attitudes des élèves elles-mêmes, ainsi mises en lumière, sont utilisées comme d'importants résultats, indépendants de ceux de l'examen du GCSE. Il est intéressant de noter que des indications récentes du projet Lancashire (Thomas et Smees, 1998) montrent que la corrélation entre les notes des valeurs ajoutées du GCSE et les résultats des attitudes des élèves est faible (allant de - 0,24 à 0,16). Cela voudrait dire que l'efficacité peut avoir différentes dimensions qui sont liées à des aspects différents — mais d'égale importance — de la scolarité. L'ISEP et le projet Lancashire visent à élargir la gamme des résultats et des MVA servant à évaluer l'efficacité de l'école, à refléter plus pleinement les buts de l'enseignement. En outre, les directeurs des écoles du Lancashire ont rempli un questionnaire traitant des caractéristiques, des processus éducatifs, de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans leurs écoles ; ce document a, au surplus, permis aux directeurs de faire connaître leur opinion sur le sujet de l'efficacité des écoles en général. L'idée maîtresse est que ce type d'information aidera les écoles à rattacher les tendances à

long terme de la performance de la valeur ajoutée au contexte, aux objectifs et aux stratégies spécifiques à l'amélioration de chaque école.

TABLEAU 2. Le projet relatif à la valeur ajoutée des autorités scolaires locales du Lancashire : mesures des résultats des élèves employées pendant cinq ans, 1993-1997

1993	1994	1995	1996/97
GCSE Mesure de la valeur ajoutée	GCSE Mesure de la valeur ajoutée	GCSE Mesure de la valeur ajoutée	GCSE Mesure de la valeur ajoutée
Notes totales (tranches 1 à 3)	Notes totales (tranches 1 à 3)	Notes totales (tranches 1 à 3) 3 années de notes totales (tranches 1 à 3)	Notes totales (tranches 1 à 3) 3 années de notes totales (tranches 1 à 3)
Anglais	Anglais (tranches 1 à 3)	Anglais (tranches 1 à 3)	Anglais (tranches 1 à 3) 3 années d'anglais (tranches 1 à 3)
Mathématiques	Mathématiques (tranches 1 à 3)	Mathématiques (tranches 1 à 3)	Mathématiques (tranches 1 à 3) 3 années de mathématiques (tranches 1 à 3)
	Sciences (tranches 1 à 3)	Sciences (tranches 1 à 3)	Sciences (tranches 1 à 3) 3 années de sciences (tranches 1 à 3)
			5 meilleures élèves (tranches 1 à 3) 5 meilleurs élèves sur trois ans (tranches 1 à 3)
			Séries d'attitudes des élèves Attachement à l'école Efficacité personnelle Comportement Soutien des enseignants

Notes : Tranches 1-3 = les notes de la valeur ajoutée sont calculées séparément pour les élèves répartis en trois groupes (approximativement : les forts - 25 % = 1, les moyens - 50 % = 2, les faibles - 25 % = 3) du point de vue des acquis antérieurs (à onze ans) au test d'aptitudes cognitives NFER. Trois ans = note de la valeur ajoutée calculée en utilisant trois groupes de GCSE : celui de l'année (par exemple, 1996) et deux groupes précédents (par exemple, 1994 et 1995).

TABLEAU 3. Séries du questionnaire du Lancashire sur l'attitude des élèves (1996)

		Note moyenne*	Écart type*
Série 1	ATTACHEMENT À L'ÉCOLE	2,85	0,08
Item 1	<i>J'aime toujours l'école</i>	[0,17]	
Item 3	<i>Je m'entends toujours bien avec les professeurs</i>	[0,27]	
Item 5	<i>Les professeurs sont toujours justes</i>	[0,33]	
Item 6	<i>Le travail scolaire est toujours intéressant</i>	[0,19]	
Item 31	<i>Les enseignants sont presque toujours amicaux avec les élèves</i>	[0,20]	
Série 2	CULTURE DES ÉLÈVES	3,28	0,07
Item 2	<i>Je m'entends toujours bien avec les élèves de ma classe</i>	[0,34]	
Item 20	<i>Je ne me sens jamais de trop</i>	[0,38]	
Item 33	<i>Je ne suis jamais brimé</i>	[0,17]	
Item 36	<i>Je trouve qu'il est facile de se faire des amis</i>	[0,28]	
Série 3	EFFICACITÉ PERSONNELLE	2,93	0,08
Item 26	<i>Mon travail scolaire est très bon</i>	[0,51]	
Item 28	<i>Je me trouve très intelligent</i>	[0,17]	
Item 29	<i>Tous mes professeurs trouvent que mon travail scolaire est bon</i>	[0,37]	
Série 4	COMPORTEMENT	3,25	0,10
Item 3	<i>Je m'entends toujours bien avec mes professeurs</i>	[0,07]	
Item 37	<i>Comment décririez-vous votre comportement en classe ? Bon</i>	[0,40]	
Item 38	<i>Selon vous, comment les professeurs décriraient votre comportement ? Bon</i>	[0,56]	
Série 5	SOUTIEN DES ENSEIGNANTS	2,87	0,12
Item 8	<i>Les professeurs m'aident toujours à comprendre mon travail</i>	[0,19]	
Item 11	<i>Les professeurs me disent toujours que je peux bien faire</i>	[0,25]	
Item 14	<i>Les professeurs me disent toujours comment je progresse</i>	[0,31]	
Item 16	<i>Les professeurs me félicitent toujours lorsque j'ai travaillé sérieusement</i>	[0,29]	
Item 31	<i>Les professeurs sont presque toujours amicaux avec les élèves</i>	[0,14]	

Notes : Les séries sur les attitudes des élèves du Lancashire ont été calculées à l'aide du logiciel statistique LISREL, *Linear Structural Equation Model for Latent Variables* [Modèle linéaire d'équations structurelles des variables latentes] (Joreskog et Sorbom, 1989). Les pondérations LISREL sont indiquées entre crochets. Fourchette des séries d'attitudes : 1 (catégorie de réponses les plus négatives) à 4 (catégorie de réponses les plus positives indiquées au tableau).

\* Estimations calculées pour toutes les écoles.

## De la mesure de l'efficacité de l'école à l'amélioration de l'école

La mise en relation des mesures de l'efficacité de l'école avec son amélioration est fondée sur le principe que l'analyse est le début du processus et non la fin. À lui seul, le contrôle n'améliore pas la performance, pas plus qu'il ne livre des distinctions ou des comparaisons précises. Il est donc important que les informations relatives à l'efficacité de l'école, de la section et de la classe soient continuellement mises en contraste avec les politiques et pratiques en vigueur. Par exemple, certaines écoles secondaires du Lancashire ont utilisé des notes de valeur ajoutée par matière et distincte, pour les élèves les plus forts et pour les plus faibles, reflétant et évaluant ainsi leurs systèmes de répartition des élèves candidats au GCSE. De même, les écoles d'Irlande du Nord participant au Raising School Standards Initiative (Mouvement pour l'amélioration du niveau des écoles), financé par le Département d'éducation pour l'Irlande du Nord, cherchent à utiliser les MVA ainsi que d'autres indicateurs pour évaluer l'impact de certaines stratégies d'amélioration au niveau des écoles et des salles de classe (Thomas, 1996).

Dans l'avenir, il y a lieu de penser que la recherche sur la valeur ajoutée s'appuiera sur les conclusions en cours qui étudient la relation entre les mesures de performance de l'école et les conditions qui semblent renforcer ou gêner l'efficacité de l'école dans divers types de contextes scolaires. Cette approche exige le recours à des données qualitatives autant que quantitatives. Par exemple, Sammons et ses collègues (Sammons, Thomas et Mortimore, 1997) ont employé une méthodologie de la valeur ajoutée pour évaluer la performance des écoles de pair avec des données recueillies par interview et questionnaire pour étudier les facteurs et processus liés à une plus grande efficacité des sections et des écoles.

Toutefois, il y aura lieu de se pencher davantage sur la question cruciale de savoir quelles initiatives ou stratégies d'amélioration des écoles offrent des leviers utiles à l'amélioration de la performance des écoles à long terme. Une question spéciale a trait à la variété des stratégies susceptibles d'être couronnées de succès dans des contextes différents, tels que ceux des milieux socio-économiques extrêmement ou légèrement défavorisés. L'ISEP (MacBeath et Mortimore, 1994) étudie actuellement ces questions. Les conclusions du projet apporteront d'importantes informations sur la mise en œuvre et l'impact de certaines de ces stratégies.

## Conclusions

Dans le présent article, l'accent a d'abord été mis sur la performance des écoles sous l'angle des résultats des examens et des tests. À eux seuls, ces résultats ne permettent pas de formuler des jugements appropriés. D'autres résultats concernant les élèves tels que le taux d'assiduité, la capacité d'apprentissage autonome, les attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage, le comportement et l'image de soi sont tout aussi importants. Les travaux sur l'efficacité des écoles visent à étudier une

gamme étendue de résultats scolaires. Des exemples en sont fournis par le Junior School Project (Mortimore *et al.*, 1988), le projet du Lancashire (Thomas et Mortimore, 1996) et l'ISEP en Écosse (MacBeath et Mortimore, 1994) qui exige de recueillir, outre les résultats scolaires, des données sur les attitudes des élèves, des enseignants et des parents. Cela dit, il reste que le principal indicateur de performance des écoles est leur capacité à garantir l'exploitation optimale des possibilités intellectuelles du plus grand nombre d'élèves possible.

Il faudrait donc encourager le suivi des variations internes de performance annuelle et d'une année sur l'autre, cela rendant plus facile l'examen des normes pour divers groupes d'élèves ; à l'échelon de la section, de la matière et de la salle de classe comme de l'école, cette expérience permet de voir comment ces normes varient avec le temps. Les résultats des travaux menés sur des écoles classées en catégories d'efficacité rigoureusement définies montrent que peu d'écoles réussissent systématiquement dans toutes les matières et de manière stable, à long terme (Thomas, Smees et McCall, 1997). Ces conclusions revêtent une importance pratique autant que théorique. La performance des écoles, qui varie considérablement avec le temps ou d'une section à l'autre dans les écoles secondaires, a des incidences sur les politiques de l'école tout entière et peut fournir des indications importantes sur l'impact des initiatives d'amélioration des écoles. Mais elle ne varie pas moins dans son influence sur les divers groupes d'élèves (tels que garçons et filles), cela n'étant pas sans conséquence sur l'égalité des chances comme sur les droits des élèves. De même, les différences appréciables entre les matières enseignées à l'école primaire ont d'importantes conséquences sur l'efficacité des enseignants dans l'éventail des matières inscrites au programme national (Thomas, 1995 ; Sammons et Smees, 1997). Il faut espérer que des indications de ce type — qui s'inscrivent dans un cadre confidentiel d'auto-évaluation des écoles et des enseignants — encourageront et étayeront l'évaluation par les enseignants de leurs propres pratiques pédagogiques, renforceront la qualité globale de l'enseignement et de l'apprentissage dans leur école et sa capacité d'amélioration, contribuant de cette façon à l'amélioration de la qualité de l'enseignement pour tous les enfants.

## Note

1. Le présent compte rendu de recherche a été réalisé grâce à une subvention du Conseil de la recherche en sciences économiques et sociales du Royaume-Uni. Ma profonde reconnaissance va à mes collègues Louise Stoll, Pam Sammons, Harvey Goldstein et Hillary Street, qui m'ont aidée des remarques qu'ils ont faites au sujet d'une version précédente.

## Références

- Coleman, J. S., *et al.* 1966. *Equality of educational opportunity* [Égalité des chances en matière d'éducation]. Washington, D. C., United States Government Printing Office.

- Dearing, R. 1993. *The national curriculum and its assessment : interim report* [Le programme national et son évaluation : rapport d'activité]. Londres, National Curriculum Council and School Examination Assessment Council.
- Department for Education and Employment. 1966. *Setting targets to raise standards : a survey of good practice* [Fixer des objectifs pour élever les niveaux : une étude des bonnes méthodes]. Londres, DfEE.
- Fitz-Gibbon, C. T. 1995. *National value-added project. General report : issues to be considered in the design of a national value-added system* [Projet national relatif à la valeur ajoutée. Rapport général : questions à prendre en considération dans la conception d'un système national de valeur ajoutée]. Londres, School Curriculum and Assessment Authority.
- Goldstein, H. 1987. *Multi-level models in educational and social research* [Modèles de recherche éducative et sociale à plusieurs niveaux]. Londres, Charles Griffin et Co. ; New York, Oxford University Press.
- . 1993. « Assessment and accountability » [Évaluer et rendre compte]. *Education* (TOWN), vol. 183, n° 3, p. 33-34.
- . 1995. *Multi-level statistical models* [Modèles statistiques à plusieurs niveaux], 2<sup>e</sup> édition. Londres, Sydney, Auckland, Edward Arnold. (Kendall's library of statistics, vol. 3.)
- Goldstein, H. ; Healy, M. 1995. « The graphical presentation of a collection of means » [La présentation graphique d'un ensemble de moyennes]. *Journal of the Royal Statistical Society* (Oxford), vol. 581, n° 1 p. 175-177.
- Goldstein, H. ; Sammons, P. 1997. « The influence of secondary and junior schools on sixteen year examination performance : a cross-classified multi-level analysis » [L'influence des écoles secondaires et des classes terminales du primaire sur les résultats des examens couronnant la 16<sup>e</sup> année d'études : analyse croisée à plusieurs niveaux]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 8, n° 2, p. 219-230.
- Goldstein, H. ; Thomas, S. 1996. « Using examination results as indicators of school and college performance » [Utilisation des résultats des examens comme indicateurs de la performance des écoles et collèges]. *Journal of the Royal Statistical Society* (Oxford), vol. 159, n° 1, p. 149-163.
- Goldstein, H. *et al.* 1993. « A multi-level analysis of school examination results » [Analyse à plusieurs niveaux des résultats des examens scolaires]. *Oxford review of education* (Oxford), vol. 19, n° 4, p. 425-433.
- Gray, J. ; Goldstein, H. ; Jesson, D. 1996. « Changes and improvements in schools' effectiveness : trends over five years » [Évolution et amélioration de l'efficacité des écoles : tendances sur cinq ans]. *Research papers in education* (Londres), vol. 11, n° 1, p. 35-51.
- Gray, J. ; Jesson, D. ; Sime, N. 1990. « Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEAs : a multi-level approach to school effectiveness » [Estimation des différences de résultats d'examens des écoles secondaires dans six districts scolaires : approche à plusieurs niveaux de l'efficacité des écoles]. *Oxford review of education* (Oxford), vol. 16, n° 2, p. 137-158.
- Gray, J. *et al.* 1995. « A multi-level analysis of school improvement : changes in schools' performance over time » [Analyse à plusieurs niveaux de l'amélioration des écoles : évolution à long terme de la performance des écoles]. *School effectiveness and school improvement*. (Lisse, Pays-Bas), vol. 6, n° 2, p. 97-114.
- Hill, N. 1994. *Value-added analysis : current practice in local educational authorities* [Analyse

- de la valeur ajoutée : pratiques en vigueur chez les autorités scolaires locales]. Slough, National Foundation for Educational Research in England and Wales, Education Management Information Exchange.
- . 1997. *Value-added and school performance : recent LEA initiatives* [Valeur ajoutée et performance des écoles : initiatives récentes des autorités scolaires locales]. Slough, National Foundation for Educational Research in England and Wales, Education Management Information Exchange.
- Hill, P. ; Goldstein, H. A paraître. « Multi-level modelling of educational data with cross-classification and missing identification for units » [Modélisation à plusieurs niveaux des données relatives à l'enseignement avec la classification croisée et l'identification manquante des unités]. *Journal of educational and behavioural statistics* (Washington).
- Jencks, C. S. et al. 1972. *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America* [Inégalités : réévaluation des effets de la famille et de l'école en Amérique]. New York, Basic Books.
- Joreskog, K. G. ; Sorbom, D. 1989. *LISREL 7 : user's reference guide* [LISREL 7 : manuel de référence de l'utilisateur]. Chicago, SPSS Inc.
- MacBeath, J. ; Mortimore, P. 1994. *Improving school effectiveness — a Scottish approach* [Amélioration de l'efficacité de l'école : une méthode écossaise]. (Communication faite devant la 20<sup>e</sup> Conférence annuelle de la British Educational Research Association, septembre, St Anne's College, Oxford.)
- McPherson, A. 1992. « Measuring added value in schools » [Mesures de la valeur ajoutée des écoles]. *National Commission on education briefing n° 1*, février 1992, Londres.
- Mortimore, P. ; Sammons, P. ; Thomas, S. 1994. « School effectiveness and value-added measures » [Mesure de l'efficacité et de la valeur ajoutée des écoles]. *Assessment in education : principles, policy and practice* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 1, n° 3, p. 315-332.
- Mortimore, P. et al. 1988. *School matters : the junior years* [Questions scolaires : les années terminales du primaire]. Wells, Open Books.
- National Commission on Education. 1993. *Learning to succeed* [Apprendre à réussir]. Londres, Heinemann.
- Nuttall, D. 1990. *Differences in examination performance* [Les différences des résultats d'examens]. Londres, Research and Statistics Branch, Inner London Education Authority.
- Nuttall, D. et al. 1989. « Differential school effectiveness » [Efficacité différentielle des écoles]. *International journal of educational research* (Kidlington, Royaume-Uni), vol. 13, n° 7, p. 769-776. (Numéro spécial consacré aux développements de la recherche dans le domaine de l'efficacité scolaire).
- O'Donoghue, C. et al. 1997. *1996 DfEE study of value added for 16-18 year olds in England* [Étude menée par le Département de l'éducation et de l'emploi sur la valeur ajoutée pour les élèves de 16 à 18 ans en Angleterre]. Londres, HMSO.
- Paterson, L. ; Goldstein, H. 1991. « New statistical methods of analysing social structures : an introduction to multi-level models » [Nouvelles méthodes statistiques d'analyse des structures sociales : introduction aux modèles à plusieurs niveaux]. *British educational research journal* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 17, n° 4, p. 387-393.
- Rutter, M. et al. 1979. *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children* [15 000 heures : les écoles secondaires et leurs effets sur les enfants]. Londres, Open Books.



- Sammons, P. ; Nuttall, D. ; Cuttance, P. 1993. « Differential school effectiveness : results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior Project data » [Efficacité différentielle des écoles : résultat d'une nouvelle analyse des données provenant du projet des écoles élémentaires des services scolaires des quartiers déshérités de Londres]. *British educational research journal* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 4, p. 381-405.
- Sammons, P. ; Smees, R. 1997. *Surrey LEA baseline screening* [Sélection des repères par les autorités scolaires locales du Surrey]. Londres, Institute of Education.
- Sammons, P. ; Thomas, S. ; Mortimore, P. 1997. *Forging links : effective schools and effective departments* [Établir des liens : écoles efficaces et sections efficaces]. Londres, Paul Chapman.
- Sammons, P. et al. 1994. *Assessing school effectiveness : developing measures to put school performance in context* [Évaluation de l'efficacité des écoles : élaboration de mesures visant à placer la performance des écoles dans son contexte]. Londres, Office for Standards in Education (OFSTED).
- ; —. 1996. « Continuity of school effects : a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance » [Continuité des effets produits par les écoles : analyse longitudinale des effets produits par les écoles primaires et secondaires sur les résultats de l'examen de fin d'études secondaires]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 6, n° 4, p. 285-307.
- Scanlon, N. 1996. *Lancashire LEA value-added project* [Projet relatif à la valeur ajoutée des autorités scolaires locales du Lancashire]. Preston, Lancashire LEA.
- Scheerens, J. 1992. *Effective schooling : research, theory and practice* [Scolarité efficace : recherche, théorie et pratique]. Londres, Cassell.
- School Curriculum and Assessment Authority. 1994. *Value-added performance indicators for schools* [Indicateurs des résultats de la valeur ajoutée des écoles]. Londres, SCAA.
- . 1996. *Baseline assessment draft proposals* [Projet de propositions pour l'évaluation du niveau initial]. Londres, SCAA.
- . 1997. *The value-added national project — report to the Secretary of State* [Le projet national relatif à la valeur ajoutée : rapport au Ministre]. Londres, SCAA.
- Spours, K. ; Hodgson, A. 1996. *Value-added and raising attainment — a formative approach* [Valeur ajoutée et élévation du niveau scolaire : une approche formative]. Londres, Institute of Education.
- Thomas, S. 1995. « Considering primary school effectiveness : an analysis of 1992 Key Stage 1 results » [Efficacité de l'école primaire : analyse des résultats de l'étape clé de 1992]. *The curriculum journal* (Londres), vol. 6, n° 3, p. 279-295.
- . 1996. *Research proposal for DENI RSSI value-added project* [Proposition de recherche pour le projet de valeur ajoutée de DENI RSSI]. Londres, Institute of Education.
- Thomas, S. ; Mortimore, P. 1996. « Comparison of value-added models for secondary school effectiveness » [Comparaison des modèles de valeur ajoutée pour l'efficacité de l'école secondaire]. *Research paper in education* (Londres), vol. 11, n° 1, p. 5-33.
- Thomas, S. ; Nuttall, D. ; Goldstein, H. 1992. « The Guardian survey » (of A-level examination results) [L'enquête du « Guardian » (Résultats des examens de fin d'études secondaires)]. *The Guardian* (Manchester), 20 octobre.
- . 1993a. « The Guardian survey » (of A-level examination results) [L'enquête du « Guardian » (Résultats des examens de fin d'études secondaires)]. *The Guardian* (Manchester), 30 novembre.

- . 1993b. *Report on analysis of 1991 examination results* [Rapport d'analyse des résultats d'examens de 1991]. Londres, Association of Metropolitan Authorities.
- Thomas, S. ; Pan, H. ; Goldstein, H. 1994. *Report on analysis of 1992 examination results* [Rapport d'analyse des résultats d'examens de 1992]. Londres, Association of Metropolitan Authorities.
- Thomas, S. ; Sammons, P. ; Mortimore, P. 1995. « Determining what 'adds value' to student achievement » [Déterminer ce qui « ajoute de la valeur » aux résultats des élèves]. *Educational leadership international* (Alexandria, Virginie), vol. 52, n° 6, p. 19-22.
- Thomas, S. ; Smees, R. 1997. *Dimensions of school effectiveness : comparative analyses across regions* [Étendue de l'efficacité de l'école : analyses comparatives par régions]. (Communication faite devant le 10<sup>e</sup> Congrès international pour l'efficacité et l'amélioration de l'école, Memphis, Tennessee, janvier.)
- . ; —. 1998. *Examining the dimensions of secondary school effectiveness and improvement* [Étude des dimensions de l'efficacité et de l'amélioration des écoles secondaires]. (Communication faite devant le 11<sup>e</sup> Congrès international pour l'efficacité et l'amélioration de l'école, Manchester, Royaume-Uni.)
- Thomas, S. ; Smees, R. ; McCall, J. 1997. *Room for improvement : analysis of ISEP primary baseline measures* [Possibilités d'amélioration : analyse des premières mesures de base de l'ISEP]. (Communication faite devant un colloque sur les questions fondamentales de la recherche sur l'efficacité des écoles dans le cadre du 10<sup>e</sup> Congrès international pour l'efficacité et l'amélioration de l'école, Memphis, Tennessee, janvier.)
- Thomas, S. *et al.* 1997a. « Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years » [Stabilité et cohérence des influences des écoles secondaires sur les résultats obtenus sur trois ans par les élèves à l'examen de fin d'études secondaires]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 8, n° 2, p. 169-197.
- . 1997b. « Differential secondary school effectiveness : examining the size, extent and consistency of school and departmental effects on GCSE outcomes for different groups of students over three years » [Efficacité différentielle des écoles secondaires : étude de l'ampleur, de la portée et de la cohérence des effets des écoles et des sections sur les résultats obtenus à l'examen de fin d'études secondaires par divers groupes d'élèves sur trois ans]. *British educational research journal* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 23, n° 4, p. 451-459.
- Tymms, P. ; Henderson, B. 1995. *The value-added national project, technical report : primary* [Le projet national relatif à la valeur ajoutée, rapport technique : enseignement primaire]. Londres, School Curriculum and Assessment Authority.

---

# LES MÉCANISMES

---

## INSTITUTIONNELS

---

### DE L'ÉVALUATION

---

*Ernest R. House*

---

Quels sont les mécanismes institutionnels les plus appropriés aux travaux d'évaluation ? Pour répondre à cette question, il faut déjà commencer par se demander à quoi sert l'évaluation pratiquée par des professionnels. L'évaluation, comme institution destinée à informer les décideurs publics, n'est apparue qu'au cours du dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, d'abord et surtout, dans les sociétés capitalistes avancées.

Le capitalisme avancé, dont on apprécie hautement l'efficacité comme facteur d'amélioration du niveau de vie, est également un puissant agent de déstabilisation. Nombre de gens quittent leurs foyers et leurs familles pour aller chercher un emploi dans des villes inconnues où ils sont coupés de leurs amis et de leurs proches, de leurs solidarités traditionnelles et même de leur langue maternelle. Lorsque toutes les initiatives humaines sont soumises à des normes de productivité et d'efficacité, il ne reste guère de place pour la tradition et pour l'esprit collectif. Pourtant, ce sont les formes traditionnelles d'autorité — l'Église, la communauté et la famille — qui ont de tout temps étayé la légitimité de la puissance publique.

---

*Langue originale : anglais*

*Ernest R. House (États-Unis d'Amérique)*

Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Colorado (Boulder), il s'intéresse en particulier aux questions d'évaluation et de décision. Il a fait des séjours comme chercheur invité, à l'UCLA, à l'Université de Harvard, à l'Université du Nouveau-Mexique, ainsi que dans différentes universités en Australie, Autriche, Espagne, Suède et au Royaume-Uni. Au nombre de ses publications récentes figurent : *Professional evaluation* [L'évaluation : une profession] (1993), *Schools for sale* [Écoles à vendre] (1998) et *Values in evaluation and social research* [Les valeurs dans l'évaluation et la recherche en sciences sociales] (en collaboration avec K. Howe). Il s'est vu décerner le Lasswell Prize (1989) pour l'article ayant apporté la plus éminente contribution à la théorie et la pratique des sciences de la décision, et le Lazarsfeld Award (1990) pour *Evaluation and theory* [Théorie et évaluation], remis par l'American Evaluation Association. Courrier électronique : [ernie.house@colorado.edu](mailto:ernie.house@colorado.edu)

Puisque leurs bases d'appui traditionnelles sont affaiblies par la mobilité du capital et du travail et que des changements technologiques rapides viennent modifier les modes de vie, les États doivent trouver des moyens moins classiques de légitimer leurs actions. Il y a plusieurs sources de légitimité, mais l'une des plus importantes réside dans la capacité d'un État à favoriser le progrès matériel de la société qu'il dirige, c'est-à-dire dans son aptitude à accroître la prospérité matérielle de la population. Rares sont les régimes qui peuvent survivre sans prodiguer ces largesses matérielles. Les autres s'emploient donc à créer les conditions économiques propices à l'effort capitaliste.

Une autre source de légitimité procède de l'apparition de professionnels de la science qui ont été investis d'une part de l'autorité autrefois exercée par l'institution religieuse. L'évaluation comme spécialité professionnelle, par son identification à la science, confère une légitimité aux actes d'un gouvernement en jugeant les programmes et les politiques de ce dernier à l'aune de leur valeur sociale. Lorsque le président Lyndon Johnson a proposé ses programmes controversés de « Grande Société » aux États-Unis d'Amérique, dans les années 60, il lui a fallu promettre au Congrès, qui, sans cela, ne les aurait pas approuvés, qu'ils seraient évalués. Une vaste évaluation de ces programmes a commencé aux États-Unis autour de 1967.

Mon propos n'est pas ici de prétendre qu'il n'y a d'évaluation qu'à des fins de légitimation. Bien entendu, l'évaluation sert à mesurer l'efficacité des programmes, des politiques et des personnels. Elle guide l'action gouvernementale et éduque l'opinion publique. Cela dit, si l'évaluation ne remplissait pas cette fonction de légitimation aux yeux d'un public sceptique, d'autres moyens d'information, par exemple le recours à des experts, viendraient la remplacer. L'évaluation scientifique présente l'avantage de donner des conclusions que le grand public juge crédibles.

## La crédibilité

Pour conférer cette crédibilité, l'évaluation doit être perçue comme indépendante et impartiale dans ses conclusions. Si elle apparaît fâcheusement tendancieuse, elle cesse d'être crédible. Cette perte de crédibilité est un problème auquel se heurtent certaines commissions gouvernementales. En général, il est difficile d'accorder du crédit à celles dans lesquelles des personnalités influentes ont abouti aux conclusions souhaitées par le gouvernement. Ces commissions sont souvent jugées peu dignes de foi, parce qu'elles manquent d'indépendance et de crédibilité scientifique. En somme, elles semblent ne traduire que l'influence et les directives du gouvernement.

Pour être considérée comme crédible, l'évaluation doit obéir à deux grandes règles. L'une est l'utilisation de méthodes scientifiques objectives ; l'autre, l'indépendance des évaluateurs par rapport aux programmes et aux politiques évalués. Chez les spécialistes de l'évaluation, un débat constant est mené sur l'efficacité des différentes méthodes. Ces discussions portent aussi bien sur les meilleures façons de rassembler les données que sur les manières de présenter les conclusions. Et même si ces débats sont très techniques, ils suscitent souvent la passion.

Ce sont plutôt les milieux spécialisés que les gouvernements qui prennent posi-

tion sur la qualité des méthodes. L'activité professionnelle d'évaluation, tout comme l'activité médicale, a besoin, pour forger ses méthodes, d'un libre marché des idées. Le gouvernement influence indirectement la méthodologie en adoptant et en utilisant dans ses études telle ou telle méthode, mais il est rare qu'il s'engage directement dans le débat méthodologique.

J'ai constaté, dans une étude quinquennale du grand service d'évaluation de la National Science Foundation (NSF), que les organismes publics ont tendance à approuver les méthodes traditionnelles qui sont bien comprises et admises par les évaluateurs, ainsi que par les non-évaluateurs, comme les enquêtes et les missions sur le terrain. En revanche, ils sont moins enclins à subventionner l'utilisation de méthodologies nouvelles ne recueillant pas l'assentiment général. Ce conservatisme méthodologique se comprend si la légitimité de l'étude est l'objectif principal.

La seconde grande stratégie pour assurer la légitimité consiste à mettre les évaluateurs à l'abri de toute ingérence politique. Il est hors de question que les conclusions de l'évaluation puissent être modifiées par les responsables des programmes évalués. Si le bureau de l'évaluation est situé en lieu sûr, hors de portée de ceux qui font l'objet de l'évaluation, il leur sera plus difficile d'influencer sur les conclusions. C'est pourquoi, le service d'évaluation de la National Science Foundation constitue une division distincte. Son directeur a le même statut que les directeurs de programme des autres divisions. Les services d'évaluation peuvent aussi être protégés des interventions en étant rattachés à une structure située plus haut dans l'organigramme. Le Federal Bureau of Investigation (FBI) en est un bon exemple. Son service d'évaluation est rattaché au bureau du directeur adjoint.

Cette indépendance politique a cependant un prix. Lorsque le bureau d'évaluation est situé loin des programmes qu'il étudie, il y a moins de communication entre les évaluateurs et le personnel de programme. Cette séparation diminue les chances de voir ceux-ci exploiter les résultats de l'évaluation. L'une des grandes préoccupations des évaluateurs de la NSF est de trouver le moyen de persuader les personnels de programme de jouir de leurs conclusions. Pour les y inciter, il faudrait très tôt nouer des relations avec ces personnels, de préférence dès la conception de l'étude, pour que, par la suite, ils puissent en utiliser les conclusions. Mais l'éloignement des services freine cette coopération.

Une autre façon d'amener à exploiter les résultats des évaluations est de forger une culture de l'évaluation au sein des organismes publics. On peut y parvenir en organisant des séminaires pour le personnel de programme et en ayant avec eux des entretiens individuels : on les aide ainsi à comprendre leur rôle dans la conception d'une évaluation et dans la mise en œuvre de ses conclusions. Toutefois, il faut du temps pour instaurer une telle culture dans un organisme et, à Washington, ils sont fort peu nombreux à y être parvenus. Promouvoir une culture de l'évaluation demeure une tâche à laquelle il faut s'atteler car elle est loin d'être accomplie (House, Haug et Norris, 1996).

L'évaluation doit être scientifique et indépendante, mais aussi perçue comme objective. Il importe que les intérêts et les points de vue dont il faut tenir compte soient représentés. Une évaluation ne mettant en avant que ceux du gouvernement

serait peu crédible aux yeux du grand public. Par conséquent, l'évaluation doit viser à faire ressortir les intérêts de toutes les parties vraiment concernées par le programme. Actuellement, certains des débats les plus enflammés au sein des milieux spécialisés portent sur la meilleure façon dont ces intérêts pourraient être représentés.

## L'évolution récente

Tels ont été les faits marquants des dernières décennies. Mais quelle a été la tendance sur d'autres plans ? Une des plus lourdes a été la tendance à la réduction des effectifs de la fonction publique. Cette réduction est un élément de la théorie économique prônée par l'École de Chicago, suivant laquelle le secteur public devrait réduire ses dépenses de manière que plus d'argent soit à la disposition du secteur privé, censé pouvoir utiliser plus efficacement ces ressources pour produire davantage de richesses. D'après cette théorie, l'État devrait également supprimer les réglementations applicables au secteur privé.

En outre, l'État devrait prendre davantage modèle sur l'entreprise (Osborne et Gaebler, 1992). Il devrait organiser et évaluer les activités du service public, mais les activités elles-mêmes seraient assurées par le secteur privé plutôt que par des organismes publics. Il appartiendrait à l'État de les concevoir plutôt que de les exécuter. On parle parfois de « nouvelle gestion publique » pour résumer ces principes.

De telles politiques ont entraîné une diminution des ressources publiques et attribué un autre rôle à l'évaluation. Les pouvoirs publics entendent réaliser de fortes compressions budgétaires et veulent aussi qu'elles soient perçues comme légitimes. C'est du moins le cas en Europe, où, lors de la récente vague d'évaluation, les services du budget ont été étroitement associés aux travaux. Au Royaume-Uni le gouvernement Thatcher a peut-être été le premier à utiliser l'évaluation avant tout comme un outil de compression des coûts, mais de nombreux autres gouvernements ont suivi, même les gouvernements sociaux-démocrates des pays nordiques (Henkel, 1991).

Cette situation a entraîné des changements au sein des équipes de spécialistes de l'évaluation. Si les premiers en date, aux États-Unis, étaient surtout des chercheurs en sciences sociales et des fonctionnaires, en Europe, des comptables, des économistes et des spécialistes du budget sont devenus les vedettes des équipes d'évaluation. Les critères d'efficience ont pris autant d'importance que les critères d'efficacité dans l'évaluation des programmes.

Une autre conséquence est que les services d'évaluation ont fait appel à des concours extérieurs. Pour réduire leur taille, les organismes publics ont sous-traité nombre de leurs services au secteur privé. Des travaux jadis effectués par ces organismes le sont aujourd'hui par des sociétés privées. D'après la théorie de la nouvelle gestion publique, celles-ci seraient plus efficaces en la matière. En réalité, lorsque les organismes publics réduisent leurs effectifs, ils n'ont souvent plus assez de personnel pour réaliser ces tâches.

Les évaluations, elles aussi, ont été plus fréquemment confiées à des interve-

nants extérieurs. Ainsi, au service de la National Science Foundation précédemment évoqué, il n'y a que trois experts pour gérer les quelque vingt millions de dollars des États-Unis affectés aux études d'évaluation. Presque toutes ces études sont sous-traitées à des sociétés privées. Le personnel de la NSF ne pourrait faire ce travail, même s'il le voulait. L'Australie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont adopté des politiques analogues (Boston *et al.*, 1996).

Cette externalisation a conduit à la création de marchés spécialisés dans l'évaluation, sur lequel interviennent, en ce qui concerne les études effectuées pour le compte du gouvernement, aussi bien des entreprises à but lucratif que des organismes à but non lucratif. Cependant, il convient d'observer que le marché de l'évaluation n'a pas les caractéristiques d'un marché néoclassique. Dans un tel marché, il y a un grand nombre d'acheteurs et de vendeurs de biens et de services. Si les acheteurs n'apprécient pas un produit, ils peuvent se tourner vers d'autres vendeurs. Si les vendeurs n'acceptent pas le prix offert pour leur produit, ils peuvent trouver d'autres acheteurs leur offrant un meilleur prix. Désormais, les relations du marché sont non pas personnelles, mais impersonnelles. Et l'équilibre du marché est censé être maintenu à un haut niveau d'efficience par cette action de contrepoids qu'exercent les uns sur les autres.

Le marché de l'évaluation mis actuellement en place ne correspond pas à ce modèle, du moins à celui de Washington. Par exemple, la totalité des travaux d'évaluation de la NSF est effectuée par quatre sociétés seulement. Le personnel de ces sociétés noue d'étroites relations personnelles avec celui de la NSF. Après tout, les fonctionnaires de la NSF doivent avoir des résultats à présenter au Congrès, et il leur faut faire appel à des contractants sérieux pour pouvoir produire à temps les évaluations. Par ailleurs, les quatre sous-traitants sont devenus tributaires des apports financiers de la NSF représentant une part importante de leur budget.

Au lieu des relations impersonnelles entre de nombreux acheteurs et vendeurs, ce sont de plus en plus des relations personnelles, face à face, bilatérales qui caractérisent ce marché. Celui-ci ne présente pas forcément les avantages classiques des marchés : faibles coûts et qualité élevée. Si les sous-traitants ne sont pas aussi compétents qu'il le faudrait, les services achetés peuvent en fait coûter plus cher et la qualité du produit être discutable.

C'est ce que les économistes appellent un « marché imparfait ». Pour qu'un tel marché fonctionne, certaines interventions du secteur public sont indispensables. Il faut que l'organisme public soit capable de définir exactement ce qu'il demande aux sociétés avec lesquelles il passe contrat pour effectuer l'évaluation. Il doit pouvoir juger du sérieux des sociétés sous-traitantes. Et il doit être en mesure de contrôler minutieusement les produits, pour pouvoir discerner une bonne évaluation d'une mauvaise (House, 1997). Ces différentes opérations impliquent la mise en place d'un dispositif de suivi au sein de l'organisme.

L'externalisation des évaluations pose également d'autres problèmes, comme celui de savoir qui a droit de regard sur les conclusions. Au Royaume-Uni, en particulier, les gouvernements Thatcher et Major ont conclu avec des sociétés extérieures des marchés aux termes desquels les commanditaires publics des études dis-

posaient d'un droit de regard considérable sur les résultats des évaluations (Norris, 1995). Dans certains cas, les conclusions ont été supprimées ou modifiées ; dans d'autres, les évaluateurs se sont vu interdire la publication de leurs conclusions.

Bien que ce droit de regard ne semble pas être un grand problème dans tous les pays, il est évident que si les pouvoirs publics se mettaient à supprimer fréquemment des conclusions, le processus d'évaluation dans son ensemble perdrait toute crédibilité — tout au moins vis-à-vis du grand public. Les évaluateurs publieraient des rapports auxquels personne n'accorderait foi. À la longue, de telles pratiques iraient à l'encontre du but recherché par le gouvernement, en ce sens qu'elles mineraient un des fondements de sa légitimité. Mais l'on sait bien que les gouvernements sont enclins à prendre des mesures peu judicieuses pour obtenir dans l'imédiat des avantages qui se révèlent coûteux à la longue.

En somme, l'évaluation est le résultat des interactions des pouvoirs publics, des spécialistes de l'évaluation et du marché économique. Les interactions de ces trois secteurs de la société moderne — l'État, la société civile et l'économie — sont complexes, interdépendantes et souvent conflictuelles. Mais c'est là la structure des sociétés capitalistes avancées.

## Les défis à venir

À quels problèmes se heurteront à l'avenir ces mécanismes institutionnels d'évaluation ? Comme nous venons de l'évoquer : le risque d'ingérence politique. Il va sans dire que l'évaluation a des fonctions politiques et est politiquement fort utile, mais pour jouer correctement son rôle de légitimation du gouvernement, elle ne saurait être politisée dans sa démarche sans perdre toute crédibilité. Être crédible signifie être capable de publier des conclusions négatives. Quel citoyen au monde pourrait croire que l'action des pouvoirs publics est toujours positive ?

En deuxième lieu se pose le problème économique des marchés spécialisés de l'évaluation. L'étroitesse des liens entre pouvoirs publics et sociétés privées entraîne des relations bilatérales serrées pouvant peser sur la qualité et la crédibilité du travail. Les sociétés qui dépendent des agences gouvernementales produiront-elles des rapports favorables à celles-ci ? C'est un peu ce que donnent à penser les évaluations faites pour la NSF. On voit que, dans une étude d'envergure nationale, les évaluateurs ont apparemment hésité à critiquer la politique du gouvernement, mais les experts de la NSF prétendent qu'il s'agit là d'un cas isolé.

Naturellement, on se doute qu'une société extérieure peut craindre que la publication d'un rapport critique diminue ses chances d'obtenir par la suite un autre contrat du même commanditaire. Paradoxalement, dans le cas évoqué, les fonctionnaires de l'organisme en question voulaient un rapport critique qui leur aurait permis de savoir où et comment réduire certains programmes. Il importerait de savoir de quelle façon l'externalisation des travaux d'évaluation et la création d'un marché de l'évaluation influent sur les évaluations elles-mêmes. Mais ce n'est pas clair pour l'instant.

En troisième lieu viennent les questions méthodologiques : il s'agit notamment



de trouver des méthodes d'évaluation qui cadrent avec les grandes orientations, c'est-à-dire des méthodes politiquement acceptables et professionnellement justifiées — ce qui n'est pas toujours facile. De plus, il importe de comprendre les interactions possibles entre les deux niveaux. Prenons un exemple. Dans tout système d'administration, c'est de façon aléatoire que l'information circule à travers les services techniques, administratifs et la direction (Wilson, 1989). Les techniciens effectuent le travail, suivent l'exécution des marchés et gèrent les programmes, et également ceux qui les évaluent. Les administrateurs, généralement directeurs de département et de division, se préoccupent des produits finals et souvent ne connaissent que très superficiellement les contractants effectuant le travail. Les dirigeants, au sommet de l'organisme, qui traitent avec les organes législatifs, le public et les autres forces politiques pour obtenir les ressources nécessaires à son bon fonctionnement, ne sont que très peu au courant de l'activité menée. On peut craindre que la communication entre ces différents niveaux soit insuffisante.

Le désastre de la navette spatiale Challenger en est un exemple frappant : les ingénieurs ont déconseillé son lancement en raison du froid. L'entreprise contractante, Morton Thiokol Corporation, savait que les joints des réservoirs de carburant risquaient de fuir par temps froid. Les hauts responsables de la National Aeronautics and Space Administration (NASA) étaient informés du danger, mais n'ont pas parfaitement pris conscience des risques de défaillance des joints. Ils étaient si préoccupés des conséquences politiques qu'aurait la décision de ne pas lancer la navette spatiale que la catastrophe s'est produite ; la navette a été lancée et a explosé. Les préoccupations étant différentes à chacun des échelons, il y avait de fortes chances que la communication soit défectueuse.

Il en va de même de l'évaluation au sein des rouages de l'État. Par exemple, le législateur demande une information d'« impact ». La demande est transmise par la voie hiérarchique aux spécialistes de l'évaluation. Ceux-ci s'attachent, avec les contractants, à déterminer ce qu'il est techniquement possible de faire dans les conditions existantes, c'est-à-dire quels types de données ils peuvent réunir. Toutefois, il y a une grande différence entre les données dites d'impact au sens où l'entend le Congrès et ce qui peut être fourni. On peut s'attendre à bien des malentendus.

En quatrième lieu, une question pratique se pose : quels sont les intérêts et les points de vue à prendre en compte dans l'évaluation pour qu'elle soit perçue comme juste et impartiale, ce qui doit être le cas si l'on veut qu'elle soit crédible. Impartialité signifie prise en compte dans l'évaluation des intérêts de toutes les parties concernées, y compris de celles qui n'ont ni influence ni audience. Il s'agit là de justice sociale.

J'ai abordé ces questions dans *Evaluating with validity* (House, 1980), mais je les traiterai en détail dans un nouvel ouvrage. En définitive, je soutiens que l'évaluation devrait être démocratique, fondée sur le dialogue et la discussion. Elle devrait être démocratique, c'est-à-dire prendre en considération les intérêts et les points de vue de toutes les parties prenantes. Elle devrait être fondée sur le dialogue, car c'est par le dialogue avec les parties prenantes qu'elle peut représenter authentiquement leurs intérêts. Et elle devrait être fondée sur la discussion pour permettre aux

parties prenantes de s'assurer de leurs intérêts véritables et de parvenir à de sages décisions. Globalement, l'évaluation doit éclairer une démocratie fondée sur la discussion.

## Résumé

Les évaluations doivent être indépendantes pour aboutir à des conclusions impartiales. Elles doivent être perçues comme crédibles si l'on veut qu'elles remplissent cette fonction. Elles sont impartiales quand elles emploient des méthodes scientifiques appropriées et sont à l'abri de toute ingérence politique. Dans le secteur public, les services d'évaluation doivent être rattachés à des organismes indépendants situés près des centres de décision, mais dans des locaux distincts de ceux du service qu'ils analysent. Les méthodes scientifiques à utiliser pour éviter toute forme de partialité devraient être élaborées avec l'aide des professionnels de l'évaluation.

De plus en plus, les évaluations sont commanditées par des organismes publics et réalisées par des sociétés privées, ce qui entraîne la création d'un marché spécialisé des services d'évaluation. Les contractants doivent être jugés compétents sur le plan professionnel et les organismes doivent faire le nécessaire pour permettre à ce système de fonctionner ; ils doivent notamment contrôler la qualité des évaluations réalisées et les ressources dont disposent les sociétés contractantes pour effectuer le travail.

En définitive, je me rends compte que bien des gens penseront qu'il est naïf de parler de l'indépendance politique des évaluateurs à l'égard de l'État, que les fonctionnaires et les élus seront toujours tentés d'intervenir dans les évaluations et d'en influencer les résultats en leur faveur et que, de toute évidence, c'est bien ce qu'ils feront souvent. Mais il y a un autre élément important qui est la relative faiblesse de la puissance publique dans les États capitalistes avancés. Or la puissance publique a besoin de légitimité dans ces sociétés, parce que, désormais, les décisions économiques essentielles lui échappent. Il lui faut des amis qui puissent étayer cette légitimité, y compris des amis loyaux et impartiaux.

## Références

- Boston, J. et al. 1996. *Public management : the New Zealand model* [Gestion publique : le modèle néo-zélandais]. Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- Henkel, M. 1991. *Government, evaluation and change* [Gouvernement, évaluation et changement]. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- House, E. R. 1997. « Evaluation in the government marketplace » [L'évaluation dans le marché public]. *Evaluation practice* (Greenwich, Connecticut), vol. 18, n° 1, p. 37-48.
- . 1980. *Evaluating with validity* [La validité de l'évaluation]. Beverly Hills, Californie, Sage publications. (En espagnol : *Evaluación, ética, poder*. 1994. Madrid, Morata.)
- ; Haug, C. ; Norris, N. 1996. « Producing evaluations in large bureaucracies » [La réalisation d'évaluations dans de grandes administrations]. *Evaluation* (Londres), vol. 2, n° 2, p. 135-150.

- Norris, N. 1995. « Contracts, control, and evaluation » [Contrats, contrôle et évaluation]. *Journal of education policy* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 10, n° 3, p. 271-285.
- Osborne, D. ; Gaebler, T. 1992. *Reinventing government* [Réinventer l'État]. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Wilson, J. Q. 1989. *Bureaucracy* [Bureaucratie]. New York, Basic Books.

---

# COMMENT L'ÉVALUATION PEUT-ELLE CONTRIBUER À LA POLITIQUE DE L'ÉDUCATION ? LES UTILISATIONS DE L'INFORMATION EN AUSTRALIE<sup>1</sup>

---

*Barry McGaw*

---

La politique de l'éducation est formulée et mise en œuvre à l'échelon du système et à celui des écoles. Même lorsque le système dicte rigoureusement aux écoles ce qu'elles doivent faire, il leur reste toujours une certaine latitude en ce qui concerne l'adaptation et les modalités d'application des politiques.

Certains systèmes extrêmement décentralisés, comme ceux des États-Unis d'Amérique et du Royaume-Uni, cherchent actuellement à renforcer leurs politiques nationales pour encadrer les politiques des écoles. Certains systèmes, traditionnellement centralisés, délèguent maintenant beaucoup plus de responsabilités pour les décisions à prendre en matière de politique et de pratique au niveau des écoles, mais ils vont probablement mettre en place des dispositifs de contrôle pour indiquer clai-

---

*Langue originale : anglais*

*Barry McGaw (Australie)*

Docteur de l'Université de l'Illinois et, depuis 1986, directeur du Conseil australien de la recherche en éducation. A d'abord étudié pour devenir professeur de sciences dans l'enseignement secondaire. Ayant obtenu le grade de B.Ed., avec mention, il est entré au service de la recherche et des programmes d'études du Département de l'éducation du Queensland. Après avoir fait des études plus poussées aux États-Unis d'Amérique, il est devenu chef dudit service. En 1976, il a été nommé professeur de sciences de l'éducation à la Murdoch University, en Australie-Occidentale. Ses travaux portent sur les politiques de mesure, d'apprentissage et de recherche. Il a participé à un certain nombre de projets pour l'UNESCO et l'OCDE.  
Courrier électronique : mcgaw@acer.edu.au

rement aux écoles sur quels points elles doivent rendre compte aux autorités centrales de leurs politiques, de leurs programmes et de leurs résultats.

## **L'utilisation de l'information au niveau du système**

Il existe en fait bien des moyens pour les mécanismes éducatifs d'évaluer leurs propres travaux à l'intérieur du système.

L'un de ces moyens consiste à faire appel à un examen externe. C'est ainsi que, pendant plusieurs années, le Département de l'enseignement scolaire de la Nouvelle-Galles du Sud, en Australie, a invité un petit groupe d'éducateurs éminents du Royaume-Uni et des États-Unis à se réunir tous les ans pour étudier tel ou tel aspect du système et pour en rendre compte. Les avantages que comporte le recours à un groupe de ce genre dépendent de la sagacité et du niveau de ses membres, de l'importance des questions qui leur sont soumises et de la pertinence de l'information sur laquelle ils fondent leurs jugements.

Au lieu de cela, le système peut adopter des méthodes qui lui permettront d'évaluer régulièrement lui-même ses résultats, de recueillir et d'analyser enfin toute une série de données sur son fonctionnement.

### **LE RECENTRAGE SUR LES RÉSULTATS**

Au cours des années 60 et 70, beaucoup de pays développés ont cherché des moyens d'accroître le financement de leur système éducatif pour faire face d'abord à l'expansion démographique, puis à la prolongation des études au-delà de la scolarité obligatoire.

Dans les années 80, les avantages d'une augmentation du financement ont été mis en question. Comme la Commission australienne de contrôle de la qualité de l'éducation (1985) devait le découvrir, on disposait de peu d'informations sur l'efficacité des programmes introduits grâce à l'augmentation des crédits, si bien qu'on ne pouvait pas dire grand-chose de leurs avantages. Près de dix ans plus tard, on avait fini par considérer que l'absence de preuve d'avantages prouvait l'absence d'avantages. En outre, certains ont soutenu que, si le financement avait été accru sans procurer d'avantages, il pouvait être réduit sans inconvénients (Victorian Commission of Audit, 1993).

L'absence de données sur les effets des nouveaux programmes et autres réformes n'a pas été favorable aux auteurs de ces initiatives. Cependant, beaucoup d'entre eux se sont montrés peu disposés à soutenir l'application d'un programme explicite de contrôle au motif que les mesures qui seraient vraisemblablement utilisées seraient trop restreintes pour refléter l'éventail complet de leurs buts éducatifs.

Un certain consensus s'est manifesté pour qu'on cesse de se concentrer sur les ressources et que, pour commencer, on se penche seulement sur des mesures intermédiaires telles que la participation. Accroître la participation devint une fin en soi. Pour les populations défavorisées, on se fixa pour objectif de réduire l'écart des taux

de scolarisation, après les années de scolarité obligatoire, entre la population dans son ensemble et la population visée. De plus en plus, la focalisation sur la participation a fait place à une focalisation sur les résultats. En Australie, par exemple, un rapport national sur l'éducation des autochtones (Département de l'emploi, de l'éducation et de la formation, 1988) a articulé ses recommandations pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique autour de quatre thèmes :

- participation des populations aborigènes et du détroit de Torres à la prise des décisions relatives à l'éducation ;
- égalité d'accès aux services d'enseignement ;
- égalité en matière de participation à l'éducation ;
- équité et pertinence des résultats de l'éducation.

Ces thèmes reflètent plus généralement un recentrage qui fait qu'on se préoccupe moins de l'accès et de la participation, et davantage des résultats. L'accès et la participation sont des moyens et non des fins. Ce sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la réussite et qui ne garantissent pas en tout cas des résultats équitables.

La façon d'exprimer les résultats a également changé. Le débat sur les objectifs comportementaux des années 60-70 avait amené à s'interroger sur le niveau de spécificité approprié dans l'énoncé des résultats escomptés des programmes d'études. Les objectifs comportementaux étaient préconisés dans la mesure où ils montraient clairement ce à quoi les enseignants devaient s'attendre, et cela d'une façon telle que serait mis en évidence l'objectif lui-même, les preuves en devenant visibles dans le comportement des élèves. Les critiques ont fait valoir, d'une part, qu'il existait d'autres objectifs plus importants que le comportement et que, à décomposer les objectifs en petits éléments observables, on arrivait à un émiettement de l'apprentissage tel que l'arbre, qui cache la forêt...

L'évolution actuelle en faveur d'une spécification des résultats n'écarte pas entièrement ce risque d'émiettement, mais l'approche est différente sur des points importants, le plus significatif d'entre eux voulant que l'approche de la conceptualisation des résultats soit mieux intégrée. L'échelonnement des résultats sur plusieurs années d'études consécutives est expressément spécifié afin que soit mise en lumière la progression attendue de l'élève dans l'apprentissage d'une matière donnée. Cette approche a été adoptée pour le Programme cadre national (NCF) en Australie, pour la définition des étapes clés en Angleterre et au pays de Galles, ainsi que pour diverses formulations de normes aux États-Unis.

Dans l'approche australienne, par exemple, le programme a été subdivisé en huit domaines d'apprentissage clés pour chacun desquels des séquences de résultats anticipés ont été élaborées avec plusieurs subdivisions.

En anglais, il y en a trois :

- l'expression orale et l'écoute ;
- la lecture et l'observation ;
- l'écriture.

Dans les études relatives à la société et à l'environnement, il y en a six :

- l'enquête, la communication et la participation ;

- le temps, la continuité et le changement ;
- le lieu et l'espace ;
- la culture ;
- les ressources ;
- les systèmes naturels et sociaux.

Dans le cas des études sur la société et l'environnement, la première subdivision concerne les processus fondamentaux utilisés dans toutes les études relevant de ce domaine et les cinq autres définissent les concepts clés à apprendre.

Le débat se poursuit sur la place du contenu dans les résultats, mais il est clair que ceux-ci définissent seulement le cadre des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs à acquérir. L'énoncé des résultats ne constitue pas un programme qui permettrait d'acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs. L'élaboration des programmes scolaires est une tâche distincte qui doit s'appuyer sur le cadre des résultats escomptés.

#### DES RÉSULTATS AUX REPÈRES

Préciser les résultats de l'enseignement implique que l'on définisse ce que l'on attend de l'apprentissage. C'est une étape importante vers l'établissement de normes mais sans que l'on aille forcément jusque-là. Les résultats spécifiés dans le NCF australien, par exemple, définissent une séquence de résultats que les élèves sont censés obtenir au cours des dix premières années d'études. Ces résultats sont groupés en huit grands niveaux. Dans la séquence des résultats, le niveau auquel les élèves devraient en principe parvenir à chaque stade de leur scolarisation n'est pas indiqué. Le niveau 8 a été initialement conçu comme celui que les élèves pourraient atteindre en onzième ou en douzième année.

Du fait que les États avaient des programmes extrêmement structurés pour la onzième et pour la douzième année, programmes assortis d'une évaluation à l'échelon de l'État, il s'est révélé extrêmement difficile d'aboutir à une formulation commune des résultats pour un niveau 8 destiné à couvrir ces deux années d'études. Finalement, le niveau 8 a été retenu pour définir les résultats que les meilleurs élèves pourraient obtenir avant la fin de la dixième année.

L'absence d'un lien direct entre l'année d'études et le niveau des résultats était parfaitement délibérée. L'idée était de bien montrer que, dans n'importe quelle année d'études, les élèves étaient censés travailler à des niveaux extrêmement divers. En Australie, le passage d'une année d'études à l'autre est fonction de l'âge et non de résultats scolaires précis. Il n'est pas raisonnable de penser que tous les élèves d'une même année d'études ont atteint le même stade de leur apprentissage, et c'est ce dont le programme de l'école et celui de la classe devraient tenir compte.

Les systèmes éducatifs de certains États ont établi depuis lors une correspondance entre les onze années d'études, depuis l'année préparatoire jusqu'à la onzième année, et les huit niveaux de la séquence de résultats. L'État de Victoria a supprimé le niveau 8 et a relié les sept autres niveaux à ses onze premières années de scolarité. L'introduction de ces liens a été dictée en partie par le besoin qu'éprou-

vaient les enseignants de recevoir des directives plus claires quant à ce qu'ils sont, en général, en droit d'attendre de leurs élèves ; mais on y distingue également la volonté d'indiquer clairement le rythme selon lequel on compte que les élèves apprendront les matières qui figurent au programme.

De plus en plus, les objectifs explicites de ce genre sont qualifiés de repères de performance. La manière exacte dont ces repères devraient être établis n'est pas encore parfaitement claire. Les modèles précédents de résultats scolaires pour les différentes années d'études constituent un élément d'appréciation. Les comparaisons avec les niveaux de connaissance escomptés pour les années de scolarité correspondantes dans d'autres systèmes, y compris ceux d'autres pays, en sont un autre.

### *L'élaboration de repères*

L'idée d'un établissement de repères a été empruntée au monde des affaires et de l'industrie, où le débat porte habituellement sur les comparaisons avec les « meilleures pratiques », voire la « meilleure pratique du monde ». Les repères mettent l'accent sur le processus et non sur les résultats. Et pourtant ceux-ci ne sont pas dépourvus de pertinence : ils sont relativement univoques et fournissent des critères qui permettent de juger le processus.

Il n'est pas nécessaire que les critères de résultats soient financiers, encore que, dans les affaires et dans l'industrie, la mesure finale de la performance d'une entreprise soit financière. Le service d'achat d'une industrie manufacturière, par exemple, pourrait se comparer aux services d'achat d'entités similaires ou à l'unité d'achat d'une entité spécialisée dans le négoce. Les modalités des processus d'achat de l'entreprise extérieure pourraient être prises comme repère. On pourrait tester les améliorations de la performance à l'aide d'indicateurs de performance explicites tels que les transactions par des membres du personnel dans un laps de temps donné ou bien le coût par transaction.

Lorsque les résultats sont plus ambigus, comme dans le cas des prestations de services personnels ou sociaux, on a tendance à axer les repères sur les résultats plutôt que sur le processus. Les comparaisons avec d'autres entités sont faites sous forme de mesures des résultats. La meilleure pratique est définie en termes de résultats, du moins au début.

On peut trouver facilement des exemples dans la pratique médicale. Dans le domaine de la santé publique, les taux de mortalité et de morbidité sont utilisés comme indicateurs. Naturellement, le tableau obtenu peut être très complexe. Si les taux de mortalité infantile baissent, les taux de morbidité chez les enfants peuvent parfaitement augmenter parce que des enfants en mauvaise santé survivent. Si les taux de mortalité pour une maladie donnée sont en régression, ceux d'une autre maladie peuvent augmenter, mais avec un âge moyen des décès plus élevé qu'auparavant. Ceux qui ne meurent pas de la première maladie peuvent vivre plus longtemps, mais risquent davantage de mourir de la seconde. Les autres indicateurs portent notamment sur la durée moyenne d'hospitalisation des patients traités pour une affection précise, sur le taux de rechute des patients sortants, etc.



*Les repères dans l'enseignement*

Dans l'enseignement, la plupart des débats actuels sur les repères concernent les résultats. Les repères sont habituellement définis comme des niveaux de connaissance que tous les élèves sont censés avoir atteint à un stade donné de leur scolarité. Les États australiens qui ont fixé une correspondance entre les années de scolarité et les niveaux du NCF peuvent dire que les résultats correspondant au niveau d'une année d'études déterminée représentent le repère pour ladite année en définissant les connaissances que les élèves devraient avoir dans la classe considérée. En réalité, tout n'est pas aussi simple qu'il y paraît puisqu'il y a onze années de scolarité et huit niveaux de résultats.

Le tableau 1 indique les correspondances définies dans l'État de Victoria.

TABLEAU 1. Correspondances entre le niveau des résultats et l'année d'études dans l'État de Victoria (Australie)

Résultats	Année d'études	Résultats	Année d'études
Niveau 1	Fin de l'année préparatoire	Niveau 5	Fin de la huitième année
Niveau 2	Fin de la deuxième année	Niveau 6	Fin de la dixième année
Niveau 3	Fin de la quatrième année	Niveau 7	Perfectionnement des élèves dépassant le niveau 6
Niveau 4	Fin de la sixième année		

En adaptant le NCF pour en faire son Cadre de programmes et de normes scolaires (CSF), l'État de Victoria ne se contente pas de définir les étapes au cours desquelles des résultats pourraient être obtenus mais manifeste son intention de fixer des dates auxquelles ces résultats devraient en principe être atteints. Le document relatif à chaque grande discipline informe les établissements scolaires que ces correspondances entre l'année de scolarité et les niveaux du CSF visent à :

leur donner des directives claires sur le calendrier et la progression des programmes et des normes. Le Conseil reconnaît que les élèves n'apprennent pas tous au même rythme. Le CSF fournit des indications sur les années de scolarité au cours desquelles les éléments principaux de chaque grande discipline doivent être étudiés. [...] En élaborant les normes, le Conseil définit les résultats escomptés à tel ou tel niveau. Les normes ne sont pas simplement des estimations documentées des résultats actuels, mais visent expressément à formuler les objectifs visés par le programme d'études (Board of Studies, 1995, p. 4).

La Curriculum Corporation dirige actuellement un projet destiné à établir des repères quant aux résultats que les élèves devraient obtenir en lecture, en écriture et en calcul dans leur troisième et dans leur cinquième année d'études. C'est en ce sens que des projets de formulation ont été diffusés, invitant les responsables à faire connaître leurs commentaires.

Les systèmes publics d'examens dans les États et territoires australiens à la fin

de la douzième année permettent d'évaluer les résultats obtenus par des élèves, dans les matières que ceux-ci ont choisi d'étudier. Pendant de nombreuses années, les systèmes n'avaient pas fait de distinction entre le succès et l'échec. Les élèves devaient avoir suivi un certain nombre de cours et un certain cursus pour obtenir un certificat mentionnant les résultats par matière. Dans certains cas, on trouve des notes allant de 0 à 100, sans que la note 50 constitue la moyenne à atteindre pour être reçu puisqu'une proportion fixe de candidats obtiennent habituellement des notes inférieures à 50.

En Nouvelle-Galles du Sud, le gouvernement a adopté une approche fondée sur des normes pour évaluer et consigner les résultats des élèves, comme l'avait recommandé une étude sur le certificat de fin d'études secondaires (Higher School Certificate) (McGaw, 1997), mais il a en outre exigé que les commissions d'examens déterminent un niveau minimal acceptable qui sera affecté de la note 50 (Ministère de l'éducation et de la formation de Nouvelle-Galles du Sud, 1997). Il ne sera pas obligatoire qu'une proportion déterminée d'élèves obtienne une note inférieure à 50. Leur note sera supérieure ou inférieure à 50 selon qu'ils auront ou non atteint la norme ou le repère requis. La question de savoir dans quelle mesure ces repères pourraient être comparables d'une matière à l'autre n'a pas encore reçu de réponse.

#### SOURCES ET FORMES DES DONNÉES

Lorsque, au niveau du système, on mettait l'accent sur les « facteurs de production », divers indicateurs de la qualité de ces facteurs étaient utilisés pour évaluer les systèmes dans leur ensemble. Le montant des dépenses par élève était le plus évident et le plus fréquemment utilisé. Une grande enquête nationale sur l'école au début des années 70 avait montré que l'investissement australien dans l'enseignement scolaire était faible par rapport à celui d'autres pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et qu'il variait selon les systèmes en vigueur dans les différentes parties de l'Australie (Interim Committee for the Australian Schools Commission, 1973). Le Comité d'enquête se servit de l'indice d'utilisation des ressources pour montrer l'objectif : une augmentation des investissements qui devait être atteinte à la fin des années 70 dans tous les systèmes, avec un soutien financier du gouvernement fédéral. L'objectif a été effectivement atteint.

D'autres indicateurs, qui reflétaient en grande partie la manière dont les ressources financières étaient réparties, portaient sur le nombre des enseignants et sur leur niveau de formation, sur les effectifs du personnel auxiliaire et sur ses catégories, sur les possibilités de perfectionnement professionnel pour les enseignants, etc. Dans les années 80, on s'est intéressé davantage aux élèves parce qu'on cherchait de plus en plus à accroître le taux de poursuite des études après la scolarité obligatoire (dixième année). Cela était considéré comme un objectif à atteindre sans être pour autant un indicateur direct des résultats. Comme on l'a dit plus haut, la participation est une condition nécessaire mais non suffisante de la réussite scolaire.

Les données relatives aux résultats des élèves apportent une réponse plus directe à la question de savoir si un système éducatif permet aux élèves d'atteindre les

résultats fixés comme objectifs de l'apprentissage. Tous les systèmes éducatifs australiens ont désormais mis en place sous une forme ou sous une autre un dispositif de collecte annuelle des données destinées à contrôler les niveaux de réussite scolaire. La plus grande partie de celles-ci s'intéresse aux résultats de la troisième année, en particulier lorsqu'il s'agit de déterminer si les élèves ont acquis les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, condition nécessaire à la poursuite des études et aux résultats de la cinquième année. Certains feront également un contrôle sur les performances des premières années du secondaire. Presque toutes ces données évaluent maintenant l'ensemble des élèves afin de fournir des rapports aux parents. Cela représente un tel volume de travail que les formes de collecte des données ont été limitées. Comme les réponses des élèves doivent être traitées sur ordinateur, les questions sont posées en grande partie, mais non en totalité, sous forme de choix multiples.

Auparavant, et aujourd'hui encore en Australie-Occidentale, le contrôle ne porte que sur un échantillon représentatif d'élèves et non sur tous. Comme le volume des réponses à traiter était alors moins important, il était possible de poser des questions plus complexes et à la fois plus libres. La figure 1 donne un exemple emprunté à un projet de contrôle des résultats obtenus en sciences par les élèves dans l'État de Victoria.

FIGURE 1. Matériel d'incitation pour l'évaluation des idées scientifiques des élèves



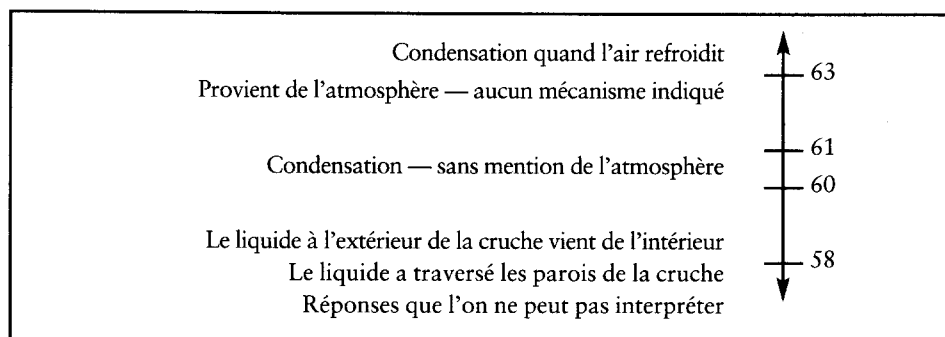
La question posée dans la figure 1 fait partie des questions qui appellent une réponse capable de montrer l'idée qu'un élève se fait de la nature de la matière. Pour cette question, les réponses étaient classées dans les catégories indiquées au tableau 2.

TABLEAU 2. Catégories de réponses des élèves à la question sur la condensation

Catégorie de réponses	Note	Catégorie de réponses	Note
Condensation quand l'air refroidit	4	Le liquide à l'extérieur de la cruche vient de l'intérieur	1
Provient de l'atmosphère —		Le liquide a traversé la paroi de la cruche	0
aucun mécanisme indiqué	3	Réponses que l'on ne peut pas interpréter	0
Condensation —			
sans mention de l'atmosphère	2		

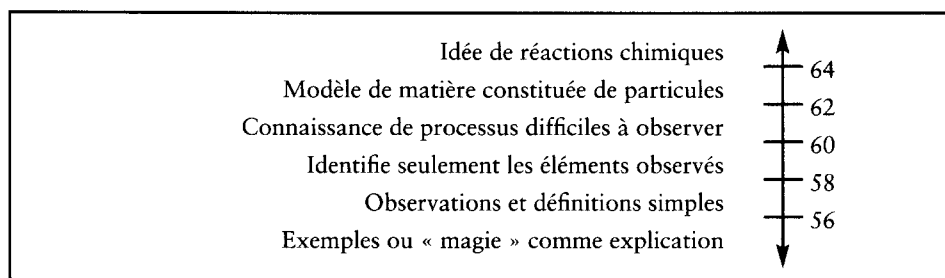
À l'aide d'un modèle de crédit partiel, emprunté à la théorie des questions et réponses, il est possible d'étalonner l'emplacement des limites entre les catégories de réponses à une question de ce type. L'échelle est graduée et on peut y placer des valeurs numériques pour indiquer les unités scalaires. Le choix des valeurs numériques est arbitraire tout comme l'est celui des valeurs numériques des échelles de température Fahrenheit et Celsius. Les résultats de l'étalonnage sont indiqués à la figure 2.

FIGURE 2. Étalonnage des limites pour la question relative à la condensation



Les questionnaires qui, comme celui-là, visent à déterminer la conception que les élèves se font de la structure de la matière ont permis d'étalonner l'échelle sur la structure de la matière qui fait l'objet de la figure 3. La question sur la condensation concernait seulement un changement physique, mais d'autres, relatives à la cuisine, faisaient intervenir des changements chimiques et ont donc amené les élèves qui avaient l'idée d'une matière composée de particules à l'idée que ces particules se recombinaient de différentes manières à mesure qu'une réaction chimique donnait naissance à différentes substances.

FIGURE 3. Échelle relative à la structure de la matière



En utilisant un échantillon d'élèves relativement important, l'équipe de chercheurs procédant à cette évaluation de l'apprentissage a pu, au moyen d'un test papier et crayon, mener une enquête détaillée sur la conceptualisation que les élèves se font de la science du genre pratiqué par des professeurs de sciences utilisant des

techniques d'entretien bien plus intensives (Adams, Doig et Rosier, 1991). L'instrument d'évaluation a, par la suite, été publié séparément sous le titre *Tapping students' science beliefs* (Adams, Doig et Rosier, 1992).

## L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Un suivi général de la performance des élèves dans un système éducatif peut être un outil assez imprécis si l'on ne réfléchit pas suffisamment à l'interprétation des données recueillies. Pour cela, il faut tenir compte des usagers auxquels les données et les interprétations sont destinées.

### *Les usagers*

On justifie habituellement le suivi au niveau du système parce qu'il constitue un moyen de satisfaire aux obligations de responsabilité publique. En l'occurrence, les usagers sont l'opinion publique tout entière. La qualité de l'opération dépend de la transparence et de l'accessibilité des éléments d'information relatifs aux résultats globaux des élèves dans le système.

Parmi les autres usagers fondés à s'intéresser au suivi du système figurent les hauts fonctionnaires auxquels ce suivi doit procurer l'information en retour sur l'impact général de leurs politiques. Lorsque le suivi au niveau du système est effectué à l'aide de tests portant sur un ensemble, les écoles et les parents peuvent obtenir des informations sur les performances par école et par élève, respectivement, dans le contexte du regroupement général des résultats.

### *Les données au niveau du système*

Bien qu'elles ne constituent pas une mesure des résultats, les données sur la participation apportent une réponse aux questions relatives à l'équité et sont importantes pour toute évaluation de la politique éducative. Les différences des taux de participation selon le sexe, la situation socio-économique et la localisation (rurale ou urbaine) peuvent toutes indiquer qu'il est nécessaire de prendre des initiatives en matière de politique générale pour réduire les inégalités.

Les effets peuvent aussi être plus subtils. Il ne s'agit pas seulement de savoir si les élèves participent mais à quoi ils participent. C'est ainsi qu'en Nouvelle-Galles du Sud il existe actuellement quatre cours d'anglais différents pour la onzième et pour la douzième année. Ces cours sont hiérarchisés en fonction du niveau intellectuel requis : les cours répondent à des attentes différentes de la part des élèves et les inscriptions sont censées correspondre aux résultats obtenus précédemment par les élèves. Toutefois, l'étude récente sur le certificat de fin d'études secondaires en Nouvelle-Galles du Sud a montré que l'affectation aux divers cours se faisait autant en fonction de l'origine sociale que des résultats obtenus précédemment (McGaw, 1997, p. 44).

C'est ce qu'on peut voir en comparant les inscriptions aux cours de onzième

et de douzième année des élèves qui avaient obtenu les mêmes notes d'anglais dans une évaluation faite au niveau de l'État, à la fin de la dixième année, et qui fréquentaient des établissements secondaires publics non sélectifs, mais qui différaient par l'origine géographique — un groupe vivant dans des banlieues de niveau socio-économique inférieur du sud-ouest de Sydney, et l'autre dans des banlieues de niveau socio-économique moyen ou supérieur, du nord de Sydney. Les détails sont donnés au tableau 3.

TABLEAU 3. Pourcentage des élèves d'écoles publiques non sélectives inscrits à quatre cours d'anglais différents en douzième année

	Situation des 30 % les meilleurs en anglais à l'évaluation d'État de 1994 pour la dixième année				Situation des 10 % les meilleurs en anglais à l'évaluation d'État de 1994 pour la dixième année			
	Sud-ouest de Sydney		Nord de Sydney		Sud-ouest de Sydney		Nord de Sydney	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1996, cours d'anglais de 12 <sup>e</sup> année								
Inscriptions aux deux cours les plus difficiles	13	22	22	35	33	51	56	63
Inscriptions au cours de difficulté moyenne	78	70	73	62	67	48	44	36
Inscriptions au cours le moins difficile	9	8	5	4	0	1	0	1

Parmi les 10 % qui avaient été les meilleurs en anglais en dixième année, les élèves du sud-ouest de Sydney ont de plus fortes chances que ceux du nord de s'inscrire au cours d'anglais de difficulté moyenne en onzième et en douzième année, et une moindre probabilité de s'inscrire à l'un des deux cours les plus difficiles. On retrouve un schéma analogue pour les élèves qui faisaient partie des 30 % les meilleurs en anglais en dixième année, si ce n'est que, pour ce groupe plus nombreux, il y a plus de chances que les élèves du sud-ouest optent pour le cours d'anglais le moins difficile.

Il est apparu que le choix des élèves a été limité par la gamme des cours proposés dans leurs établissements. La structure extrêmement différenciée des cours d'anglais (ainsi que d'autres matières) en Nouvelle-Galles du Sud était destinée à offrir des cours convenant à des élèves dont les résultats antérieurs étaient de niveaux très variés. En fait, la différenciation des cours est calquée sur celle des classes sociales. Le tableau 3 montre que les élèves du sud-ouest de Sydney ne diffèrent pas de ceux du nord de Sydney pour ce qui est de leurs résultats antérieurs en anglais. Ils diffèrent seulement par leur localisation et leur statut socio-économique.

L'interprétation des données concernant la réussite des élèves au niveau du système n'est pas simple. Les résultats peuvent fournir des informations sur le niveau et l'étendue des connaissances acquises et des comparaisons de niveau entre années de scolarité si l'évaluation porte sur plus d'une seule année, et si des correspondances sont établies entre les tests et que ceux-ci sont étalonnés selon une même échelle. La question de savoir si le niveau des connaissances est satisfaisant ou non est déterminante dans tous les débats publics sur l'éducation.

Une formulation claire des niveaux de connaissances escomptés peut servir de repère pour juger des niveaux de connaissances effectifs. Bien entendu, cela suppose résolue la question de savoir si le repère est fixé à un niveau approprié.

Des contrôles répétés peuvent donner une idée des changements intervenus dans les normes de performance, sous réserve qu'une correspondance soit établie entre les tests d'années différentes et que ceux-ci puissent être étalonnés selon une échelle commune. Si les matériaux utilisés pour les tests ne sont pas fiables, on peut établir une correspondance entre les tests d'années différentes non pas en utilisant de nouveau certains contenus, mais en élaborant un test composite à l'aide de matériaux provenant de tests administrés pour différentes années et en l'utilisant avec des élèves comparables d'un autre système.

Une récente enquête nationale sur la connaissance de la lecture et de l'écriture chez les élèves des écoles primaires d'Australie, illustre ces questions. L'enquête concernait les élèves de troisième et de cinquième année, et portait sur cinq aspects de cette connaissance figurant dans le NCF, à savoir écriture, lecture, observation, expression orale et écoute. L'enquête a déterminé l'étendue des niveaux de connaissance des élèves et a confronté ces niveaux à ceux des résultats prévus dans le NCF (Management Committee for the National School English Literacy Survey, 1997). Le pourcentage des élèves se situant aux divers niveaux pour les cinq aspects évalués fait l'objet du tableau 4.

TABLEAU 4. Pourcentage des élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année réussissant à chaque niveau de résultats dans le cadre national

Niveau de résultats	Écriture		Lecture		Observation		Expression orale		Écoute	
	3 <sup>e</sup> A	5 <sup>e</sup> A	3 <sup>e</sup> A	5 <sup>e</sup> A	3 <sup>e</sup> A	5 <sup>e</sup> A	3 <sup>e</sup> A	5 <sup>e</sup> A	3 <sup>e</sup> A	5 <sup>e</sup> A
5		5*		12*		4*		5*		13*
4	12*	33	12*	39	16*	37	17*	38	20*	47
3	47	47	42	28	42	17	55	50	65	36
2	35	15**	42	21**	41**	12**	26	7**	15**	4**
1	6**		4**				2*			

\* À ce niveau ou au niveau supérieur

\*\* À ce niveau ou au niveau inférieur

Ces résultats fournissent pour 1996 une base de niveaux de connaissance qui permettra de faire des comparaisons avec le niveau d'élèves similaires au cours des années suivantes. L'enquête a fourni également des informations sur les niveaux de connaissance de sous-groupes. Les filles sont meilleures que les garçons dans tous les aspects considérés, leur supériorité étant la plus grande pour l'écriture et la plus faible pour l'observation. Les élèves de milieux socio-économiques supérieurs obtiennent de meilleurs résultats que ceux de milieux socio-économiques inférieurs, et la supériorité des filles est plus marquée chez les élèves dont les parents exercent un métier non spécialisé ou manuel.

Le ministre du Commonwealth chargé des écoles, de l'enseignement professionnel et de la formation voulait une comparaison plus précise et mieux définie que celle qui avait été établie sur la base des niveaux de résultats. Le Comité de gestion a demandé aux chercheurs Masters et Forster du Conseil australien pour la recherche en éducation de voir s'ils pouvaient repérer sur leurs cinq échelles de l'Enquête nationale sur la connaissance scolaire de la lecture et de l'écriture, en anglais (NSELS), des points qui correspondraient au projet de repères pour la lecture et l'écriture en cours d'élaboration, dans le cadre du projet national administré par la Curriculum Corporation.

L'initiative s'est limitée à la lecture et à l'écriture car c'étaient les deux aspects pour lesquels l'élaboration de repères était le plus avancée. Il n'a pas été possible de passer des repères projetés à la détermination des emplacements correspondants sur les échelles de lecture et d'écriture de la NSELS, si bien que le travail a été entrepris dans le sens inverse. On demanda aux auteurs des repères de déterminer si chaque tâche figurant dans les évaluations de la lecture et de l'écriture de la NSELS correspondait à une maîtrise satisfaisante ou insuffisante de la lecture ou de l'écriture pour un élève de troisième ou de cinquième année. Leurs jugements furent ensuite combinés pour fixer la moyenne d'admission sur les tests NSELS. Le pourcentage des élèves dont les résultats étaient supérieurs ou inférieurs à la moyenne définie par les auteurs des repères figure au tableau 5. Ces résultats ont été publiés dans un rapport séparé (Masters et Forster, 1997).

TABLEAU 5. Pourcentage des élèves atteignant les niveaux requis en lecture et écriture

	Écriture		Lecture	
Année de scolarité	3 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
Obtiennent la moyenne	72	67	73	71
N'obtiennent pas la moyenne	28	33	27	29

Ces résultats ont fait l'objet d'un débat public nourri et animé. Les médias les ont présentés comme révélateurs d'une crise de la lecture et de l'écriture à l'école. Bien que tous les éléments d'information disponibles montrent qu'il n'y a pas eu baisse des niveaux, ces résultats ont été considérés non seulement comme faibles



mais comme plus faibles qu'auparavant, ou en tout cas plus faibles que ce que les critiques pouvaient se rappeler du niveau atteint en lecture et en écriture du temps qu'ils étaient à l'école.

Les résultats traduisent les niveaux de performance des élèves par rapport aux niveaux auxquels les repères ont été fixés. On peut savoir si ces repères ont été placés trop haut ou trop bas en considérant les types de résultats en lecture et en écriture qui se situent juste au-dessus et juste au-dessous du repère. Si les résultats se situant au-dessous des repères actuels étaient jugés satisfaisants pour les élèves de l'année de scolarité considérée, le repère pourrait être abaissé.

### *Comparaisons internationales*

Une autre manière de se faire une idée du caractère satisfaisant ou non des niveaux de performance consisterait à utiliser des données comparatives provenant d'un autre système ou d'un autre pays. La troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) a permis de faire des comparaisons entre les systèmes éducatifs des États et territoires australiens, ainsi qu'entre l'Australie et d'autres pays.

Les comparaisons internationales que permettait la TIMSS ont été en général encourageantes pour l'Australie. Les résultats sont récapitulés au tableau 6. Certains pays avaient des résultats supérieurs à ceux de l'Australie, mais les élèves australiens se situaient honorablement dans les comparaisons internationales. Il n'y avait pas de pays anglophone ou de pays d'Europe occidentale qui devançait l'Australie. L'État d'Australie-Occidentale atteignait des niveaux de performance équivalant à ceux du pays ayant obtenu les meilleurs résultats, Singapour.

TABLEAU 6. Classement international des élèves australiens en mathématiques et en sciences

Catégories de résultats	Classes moyennes du primaire		Premier cycle du secondaire	
	Math.	Sciences	Math.	Sciences
Nombre de pays faisant mieux que l'Australie	6	2	8	4
Nombre de pays ne différant pas de l'Australie	5	6	13	14
Nombre de pays faisant moins bien que l'Australie	14	17	19	22

Le classement ci-dessus s'applique à la classe la plus élevée des deux groupes de classes testés.

Certes, l'Australie peut tirer quelque satisfaction de ces résultats, mais elle ne devrait pas faire preuve d'un optimisme exagéré. Il ne fait aucun doute que d'autres pays obtiennent de meilleurs résultats et la question se pose de savoir si l'Australie devrait se fixer des normes plus élevées. Cela amène à envisager la possibilité de s'aligner sur les meilleures pratiques internationales, non par les processus mais par les résultats.

## DU SUIVI DE LA PERFORMANCE AU CHANGEMENT DE POLITIQUE

Il s'agit d'utiliser de manière productive les résultats du suivi pour passer de l'évaluation à l'action.

*De l'évaluation à l'action*

Une analyse plus fine que l'inspection et la comparaison des résultats moyens globaux est nécessaire si l'on veut que les données provenant des programmes de suivi puissent servir de base pour l'évaluation.

Des analyses détaillées de ce genre portant sur les résultats d'élèves australiens dans la TIMSS, comparés à ceux de pays qui avaient dépassé l'Australie (notamment Singapour, le Japon et la Corée), mettent en lumière les insuffisances de l'Australie en mathématiques. Les élèves australiens ont été moins bons pour les exercices de calcul parce que ceux-ci ont moins de place dans les programmes scolaires australiens. En outre, on aurait pu penser que les élèves australiens auraient mieux réussi dans la résolution des problèmes, mais cela n'a pas été le cas. Il leur arrive de faire aussi bien, mais ils sont souvent nettement moins bons dans ce domaine également (Stacey, sous presse).

L'analyse des données relative aux sous-populations peut aussi mettre en évidence des secteurs où il est nécessaire d'intervenir. Il est toujours important de laisser ces données faire ressortir les questions d'équité dans les résultats. Les groupes défavorisés peuvent ainsi être identifiés et bénéficier de ressources supplémentaires ou de programmes spéciaux.

L'État de Nouvelle-Galles du Sud a utilisé une fois les résultats des tests sur les compétences de base en lecture et en écriture des élèves de troisième année pour identifier les écoles où un nombre important d'élèves avaient des résultats médiocres, afin d'affecter de nouveaux enseignants spécialisés aux écoles qui en avaient le plus besoin.

*De l'action à l'évaluation*

L'analyse des données obtenues grâce au suivi du système peut amener à envisager une réforme des programmes pour remédier aux insuffisances constatées. Toutes les initiatives de ce genre devraient faire l'objet d'une évaluation sérieuse et il faut se garder de les mettre en œuvre d'emblée en croyant naïvement qu'elles seront couronnées de succès. À long terme, le suivi du système devrait permettre de relever les niveaux de performance. À court terme, à mesure que les initiatives se développent et sont mises en œuvre, l'évaluateur devra déployer son arsenal habituel pour réunir les éléments qui serviront à modifier et à améliorer le programme. Le suivi général du système est un instrument de mesure trop imprécis pour pouvoir servir à formuler ou à évaluer des initiatives spécifiques en matière de programme.

## **L'utilisation des informations au niveau des établissements**

Les données recueillies au niveau du système peuvent fournir également des informations au niveau des établissements, en particulier si les tests sont administrés à des groupes entiers d'élèves. Toutefois, l'interprétation des données au niveau des établissements n'est pas simple, car elles ne résultent pas seulement de ce que fait l'établissement, mais également des caractéristiques des élèves de cet établissement. Cela signifie que les établissements ne devraient pas se contenter d'établir des comparaisons avec d'autres établissements, sans cependant les éviter, mais qu'ils devraient procéder à une analyse interne plus détaillée de leur fonctionnement comme d'ailleurs de leurs rapports avec leurs premiers usagers, les élèves.

### **UN DISPOSITIF DE CONTRÔLE AU NIVEAU DU SYSTÈME**

En Australie, le système d'évaluation au niveau des établissements le plus élaboré est celui qui est appliqué dans l'État de Victoria ; c'est en même temps un programme de délégation substantielle de responsabilités aux écoles pour de nombreuses décisions concernant les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la dotation en personnel qui relevaient habituellement de l'autorité centrale. Celle-ci a délégué des responsabilités aux écoles, mais elle leur a imposé un dispositif de contrôle en vertu duquel elles sont tenues de rendre compte à leur communauté et à l'autorité centrale.

Dans le cadre de ce dispositif de contrôle, les écoles élaborent une charte en consultation avec leur communauté, fournissent à cette dernière et à l'autorité centrale un rapport annuel indiquant les résultats et les progrès par rapport aux plans stratégiques énoncés dans la charte, et procèdent, avec le concours d'une équipe extérieure, à un examen triennal destiné à analyser et à réviser la charte pour l'exercice triennal suivant. Ce programme a été progressivement introduit dans les écoles publiques à partir de 1993, en commençant par un petit groupe d'écoles qui s'étaient portées volontaires. Quelque 300 écoles nouvelles s'y sont ajoutées en 1994, suivies de 500 autres en 1995 et de 400 dernières pour le second semestre de 1995.

Le dispositif de contrôle repose sur cinq principes : focalisation sur le client, orientation sur la performance, appartenance locale et transparence, intégration de tous les éléments de la planification, de la politique et des activités opérationnelles de l'école, et adoption d'un ensemble de prescriptions souples en matière de collecte et de notation des données commun à toutes les écoles.

### **SOURCES ET FORMES DES DONNÉES**

La délégation de responsabilités permet aux écoles d'établir elles-mêmes leurs priorités et leurs plans dans le cadre des politiques et programmes d'ensemble du

système, et de contrôler leurs résultats par rapport au programme local de l'école qui découle de ces priorités et de ces plans.

La collecte et l'évaluation des données sont centrées sur :

- l'apprentissage des élèves, à partir de leur performance (sur la base des tests de suivi de l'État et, dans le cas des écoles secondaires, des examens et autres évaluations en vue du Certificat de fin d'études de l'État de Victoria pour la douzième année de scolarité) et des appréciations des enseignants sur les résultats des élèves par rapport au CSF ;
- le programme d'études, en fonction du temps alloué aux huit matières de celui-ci, le choix, selon le sexe, des matières à option dans les écoles secondaires et les opinions des parents sur la qualité du programme d'études ;
- le milieu scolaire, à partir de l'assiduité des élèves, des accidents survenus à ceux-ci et des opinions des parents ;
- le contrôle, à partir des données relatives aux inscriptions (en particulier, évolution dans le temps), de la destination des élèves qui quittent l'école secondaire, et de la valeur que les parents accordent aux rapports concernant les progrès de l'enfant ;
- la gestion, à partir des opinions du personnel sur la qualité de la gestion à l'école, du degré de perfectionnement professionnel de ce personnel et de ses absences ;
- les ressources, à partir des états financiers annuels, et des recettes et dépenses totales de l'école.

En fixant leurs objectifs, les écoles sont tenues de prendre en considération l'accès et l'équité de traitement des élèves venant de milieux non anglophones, des élèves handicapés et des élèves autochtones.

Le Service des études du Département de l'éducation donne aux écoles des conseils sur la manière de mettre en œuvre le dispositif de contrôle, et notamment sur la manière de recueillir et d'analyser les données pertinentes. Il leur fournit notamment des documents intitulés *Élaboration d'une charte scolaire*, *Directives pour l'établissement du rapport annuel de l'école*, *Enquête sur les services de santé scolaire*, *Questionnaire sur les opinions des parents*, ainsi qu'un guide (sur la manière de recueillir l'opinion des parents).

## L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

### *Les destinataires et les objectifs institutionnels comme critères*

Les rapports annuels et triennaux de l'école ont deux destinataires principaux. Le premier est la communauté de l'école. L'autre est le Service des études qui examine et fait la synthèse des rapports de toutes les écoles pour produire lui-même un rapport sur la situation exacte du système.

Le premier critère pour l'interprétation des données recueillies est fourni par les objectifs que l'école s'est elle-même fixés dans sa charte. Si celle-ci a donné la priorité à la lecture et à l'écriture par exemple, cet aspect figurera en bonne place

dans l'évaluation que l'école fera de ses progrès et dans les rapports à sa communauté et au Service des études.

### *Les comparaisons entre établissements*

Le Service des études utilise l'ensemble des données fournies par les écoles, soit par toutes les écoles soit par des échantillons représentatifs, pour établir des répartitions types avec lesquelles les écoles pourront se comparer. Ces répartitions sont qualifiées de repères, mais elles ne sont, bien entendu, que des représentations de la performance des écoles au moment considéré.

Les écoles sont invitées à se comparer non pas avec toutes les autres écoles, mais avec des « écoles comparables ». Ces groupements d'« écoles comparables » se fondent sur la proportion des élèves parlant une langue autre que l'anglais à la maison et sur la proportion des élèves qui peuvent être considérés comme « fragiles », et qui sont ceux dont les parents ont un faible revenu et reçoivent une allocation de l'État.

### *Les estimations de la « valeur ajoutée »*

On ne cherche pas actuellement à estimer la valeur ajoutée par les écoles primaires ou les écoles secondaires du premier cycle, mais l'introduction de cette approche devient de plus en plus probable étant donné que les programmes systématiques de tests administrés à un ensemble d'élèves existent désormais depuis un certain nombre d'années. Il y a maintenant dans certains systèmes des groupes d'élèves dont la réussite scolaire a fait l'objet d'une évaluation à plusieurs stades de leur scolarité. Il est possible, à l'aide de ces données, d'utiliser une mesure des résultats antérieurs pour séparer des résultats ultérieurs, ce que l'école n'a pas ajouté pendant les années intermédiaires, afin d'évaluer l'influence de l'école. Toutefois, les procédures ne sont pas simples car la mesure de la valeur ajoutée est un chiffre résiduel qui, en règle générale, est peu fiable. Tout chiffre résiduel, fût-ce une simple différence entre deux mesures, est beaucoup moins fiable que les mesures qui servent à le calculer.

Le seul moment où la valeur ajoutée a été estimée en Australie se situe à la fin de l'école secondaire avec les évaluations de la douzième année d'études. L'approche adoptée est théoriquement viciée de la même manière. Dans les deux cas, la mesure des effets non imputables à l'école est un test d'aptitude de caractère général administré aux élèves vers la fin de la douzième année. En Australie-Occidentale, le test sert avant tout à traiter les résultats obtenus à l'examen dans les différentes matières pour les exprimer sur une échelle commune.

Dans l'État de Victoria, c'est un test de réussite générale (GAT) destiné à déceler les évaluations faites à l'école qui pourraient être anormalement favorables (ou défavorables) en vue de les soumettre à l'analyse : si les évaluations de l'école et les résultats obtenus au GAT par les mêmes élèves sont suffisamment discordants, des évaluateurs indépendants sont envoyés à l'école pour procéder à une nouvelle notation du travail des élèves, initialement évalué par l'école. Si les évaluations de l'éco-

le sont plus favorables qu'on ne l'aurait prévu, mais ne sont pas incompatibles avec la nouvelle notation, le processus d'estimation de la valeur ajoutée considérera l'écart comme une preuve de valeur ajoutée, et non comme la preuve d'une surestimation artificielle de la part de l'école. Si cette pratique se généralise, cela incitera les écoles à chercher à abaisser la performance de leurs élèves au GAT afin de créer un écart entre les résultats au GAT et les évaluations de l'école de façon telle que celles-ci ne soient pas annulées par un contre-examen. Les écoles pourraient également essayer de gonfler suffisamment leurs évaluations pour tirer un avantage de l'estimation de la valeur ajoutée, mais pas au point de provoquer un contre-examen extérieur.

L'approche de l'Australie-Occidentale (maintenant abandonnée), tout comme celle du Victoria, présente l'inconvénient d'utiliser une évaluation de réussite générale en douzième année comme un indicateur du niveau à l'entrée des onzième et douzième années d'études, ou, pis encore, comme un indicateur d'« intelligence ».

## Conclusion

Il existe un volume considérable de données et d'informations dont les systèmes scolaires et les écoles pourraient disposer pour évaluer leur performance et modifier leur politique et leurs pratiques. Le risque existe toujours que les données soient recueillies sans discernement, livrant plus d'informations qu'on ne peut raisonnablement en utiliser. Souvent, nous savons plus que nous ne comprenons. Une sélection judicieuse des données à utiliser, ainsi qu'une analyse et une interprétation appropriées peuvent transformer la connaissance en compréhension et finalement peut-être en sagesse.

## Note

1. Communication au *Séminaire international sur l'évaluation de l'enseignement*, organisé conjointement par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO et le Ministère brésilien de l'éducation et des sports à Rio de Janeiro (Brésil) du 30 novembre au 3 décembre 1997.

## Références

- Adams, R. ; Doig, B. ; Rosier, M. 1991. *Science achievement in Victorian schools : 1990* [La réussite en sciences dans les écoles du Victoria : 1990]. Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- ; — ; —. 1992. *Tapping students' science beliefs* [La découverte des idées des élèves en matière de sciences]. Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Board of Studies. 1995. *English-curriculum and standards framework* [Anglais-cadre de programmes et de normes scolaires]. Carlton, Victoria.
- Département de l'emploi, de l'éducation et de la formation. 1988. *Report of the Aboriginal education policy task force* [Rapport du groupe de travail sur la politique de l'éducation des aborigènes]. Canberra, Australian Government Publishing Service.

- Interim Committee for the Australian Schools Commission. 1973. *Schools in Australia* [Les écoles en Australie]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Management Committee for the National School English Literacy Survey. 1997. *Mapping literacy achievement : results of the 1996 National School English Literacy Survey* [Repérage du niveau atteint en lecture et en écriture : résultats de l'enquête nationale sur la maîtrise de l'anglais dans les écoles]. Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Masters, G. N. ; Forster, M. 1997. *Literacy standards in Australia* [Normes pour la lecture et l'écriture en Australie]. Canberra (Commonwealth d'Australie).
- McGaw, B. 1997. *Shaping their future : recommendations for reform of the higher school certificate* [Préparer leur avenir : recommandations pour la réforme du certificat de fin d'études secondaires]. Sydney, Department of Training and Education Co-ordination.
- New South Wales Minister for Education and Training. 1997. *Securing their future : the New South Wales Government's reforms for the higher school certificate* [Assurer leur avenir : les réformes du Gouvernement de Nouvelle-Galles du Sud pour le certificat de fin d'études secondaires]. Sydney, NSW Government.
- Quality of Education Review Committee. 1985. *Quality of education in Australia* [La qualité de l'enseignement en Australie]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Stacey, K. (sous presse). « Insights for mathematics ». Dans : Lokan, J. ; Greenwood, L. (dir. publ.). *Raising Australian standards in mathematics and science : insights from the Third International Mathematics and Science Study* [Relèvement du niveau des mathématiques et des sciences en Australie : enseignements de la troisième Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences]. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Victorian Commission of Audit. 1993. *Report of the Victorian Commission of Audit* [Rapport de la Commission de contrôle du Victoria]. Melbourne, Victorian Commission of Audit.

---

# TENDANCES/CAS



---

# L'EFFICACITÉ

---

## DES ENSEIGNANTS EN INDE :

---

### VUE D'ENSEMBLE

---

### ET ÉVALUATION CRITIQUE

---

*J. S. Rajput et K. Walia<sup>1</sup>*

---

#### **Le contexte**

Dès les premiers temps de l'indépendance, l'universalisation de l'enseignement élémentaire fut en Inde l'une des grandes préoccupations nationales. Le pays manquait alors de maîtres formés et qualifiés, particulièrement dans les régions reculées. On dut, pour assurer l'enseignement dans les écoles à classe et à maître uniques et dans le cadre de modalités éducatives non traditionnelles, recourir à des personnels

---

*Langue originale : anglais*

*J. S. Rajput (Inde)*

Auteur de travaux concernant l'enseignement des sciences, l'enseignement élémentaire et la formation des maîtres. Directeur de recherche dans les domaines suivants : formation des concepts en sciences, éducation des minorités et des populations tribales et éducation non formelle. Outre de nombreux articles et études, il a publié récemment *Experiences and expectations in elementary education* [Expériences et attentes dans l'enseignement élémentaire] et *Universalisation of elementary education — role of the teacher education* [L'universalisation de l'enseignement élémentaire — rôle de la formation des maîtres]. Nommé premier président d'un conseil national pour la formation des enseignants, le National Council for Teacher Education.

*K. Walia (Inde)*

Titulaire d'un doctorat en formation pédagogique de l'Université centrale de Jamia Millia Islamia (1992). S'intéresse à la formation des maîtres du primaire et à l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement élémentaire fondés sur la compétence. A dirigé une importante étude sur les profils des formateurs d'enseignants en Inde. Actuellement chargée de recherche au National Council for Teacher Education, elle y coordonne les travaux d'élaboration des programmes.

insuffisamment ou mal préparés à assumer cette responsabilité. Un grand nombre d'enseignants sous-qualifiés ou non formés furent en outre nommés dans les écoles. Il en fut ainsi pendant vingt ou trente ans. Au cours des dix dernières années, la situation a beaucoup changé. L'accès à l'éducation et la lutte contre les abandons scolaires sont l'objet d'une attention soutenue, de même qu'un troisième facteur essentiel, la qualité de l'enseignement, avec les acquis scolaires qui en découlent. Or on sait que, pour que les enfants restent à l'école et que le niveau scolaire s'élève, il faut un environnement pédagogique agréable ainsi que des enseignants qualifiés et motivés. Améliorer l'efficacité des enseignants et de l'école est donc devenu la préoccupation majeure des décideurs et des responsables de l'application des stratégies. Avant de passer en revue les facteurs en jeu, voyons le système qui s'est mis en place au cours des dernières décennies.

Le système de formation des enseignants en Inde concerne plus de 4,5 millions d'enseignants répartis dans 600 000 écoles primaires et 170 000 écoles secondaires. Il existe plus de 1 200 instituts de formation pédagogique pour les enseignants du primaire et environ 600 pour ceux du secondaire. Près de 90 % des maîtres en exercice possèdent un diplôme d'aptitude à l'enseignement obtenu soit dans le cadre de la formation initiale, soit au titre de la formation continue. La répartition géographique des enseignants formés et des instituts pédagogiques n'est pas uniforme. Plusieurs États, notamment dans la région du Nord-Est, manquent d'enseignants qualifiés, alors que, dans certains autres, le pourcentage d'enseignants qualifiés tourne autour de 97-98 %. Dans certaines régions, le nombre d'enseignants qualifiés est excédentaire, alors que, dans d'autres, on bataille pour réussir à former davantage d'enseignants à l'aide de formules de substitution diverses. La formation initiale des enseignants est dispensée dans les départements de sciences de l'éducation des universités, dans les instituts de formation pédagogique rattachés à celles-ci et dans les écoles normales d'instituteurs gérées et reconnues par les gouvernements des États. Tous les diplômes d'aptitude à l'enseignement doivent être agréés par une université ou un organisme d'État. L'admission dans les instituts de formation pédagogique est fonction des notes obtenues à l'examen qui sanctionne les études scolaires ou universitaires. Dans certains cas, les candidats sont en plus soumis à des tests d'admission.

Les candidats à une formation pédagogique initiale ne sont pas tous forcément intéressés par le métier. Leur démarche s'explique par les difficultés que connaît le marché du travail dans différents secteurs. En outre, le métier d'enseignant n'est pas considéré comme très attractif tant du point de vue du salaire que des possibilités d'avancement et du prestige social. Dans la majorité des cas, les possibilités de promotion sont peu nombreuses dans la profession. Les programmes de perfectionnement professionnel sont également rares. Tels sont quelques-uns des facteurs qui dissuadent les éléments les plus brillants d'entrer dans la carrière.

L'enseignement scolaire relève des États fédérés. Les organismes et institutions privés peuvent aussi ouvrir des établissements scolaires et des instituts pédagogiques. Toutefois, tous les établissements doivent être agréés par un organisme de l'État, suivre les programmes d'enseignement officiels et respecter les procédures de recrutement établies.

Le sentiment général est que la qualité des programmes de formation pédagogique a souffert des conséquences de l'expansion quantitative de l'éducation. Le principe de la formation pédagogique par correspondance a été sévèrement critiqué pour le manque de rigueur des cours, l'insuffisance de leur durée, de leur suivi, et la médiocrité du contenu de l'enseignement. Ces dernières années, on s'intéresse de plus en plus à la formation continue. Auparavant, la situation de celle-ci dans le primaire comme dans le secondaire n'était guère brillante. Le moment est venu de trouver de meilleures formules en s'appuyant sur les nouvelles technologies de l'éducation et les médias informatiques. Pour pouvoir atteindre un plus grand nombre d'enseignants et mieux les orienter, on s'efforce actuellement d'adopter des stratégies diversifiées : formation en institut pédagogique, travail chez soi, apprentissage autogéré et émissions de télévision interactives. La formation continue est passée de sa phase exploratoire à celle de la systématisation et de l'institutionnalisation.

### **Les enseignants du primaire et du secondaire**

En Inde, la nomination des maîtres du primaire (y compris du primaire supérieur), celle des enseignants du secondaire et du secondaire supérieur se font séparément. Le primaire et le primaire supérieur constituent l'enseignement élémentaire qui dure huit ans. Il est suivi de deux ans de secondaire et de deux ans de secondaire supérieur. (Dans les pages suivantes, on entendra par « primaire » cet enseignement élémentaire de huit ans — y compris le primaire supérieur — et par « secondaire », les quatre dernières années, c'est-à-dire y compris le secondaire supérieur.) Pour exercer dans l'enseignement élémentaire, il faut justifier de douze ans de scolarité suivis de deux ans de formation initiale dans un institut pédagogique. Pour exercer dans l'enseignement secondaire, il faut posséder un diplôme d'enseignement supérieur : justifier de douze ans de scolarité et trois ans en faculté ou en université, suivis d'un an de formation pédagogique. Les professeurs qui enseignent dans le secondaire supérieur sont censés avoir suivi deux ans d'études supérieures de troisième cycle dans leur discipline. Ils sont eux aussi tenus de suivre une année de formation pédagogique (voir le tableau 1).

En règle générale, les enseignants du primaire et du secondaire travaillent dans des conditions médiocres, voire à bien des égards dans la pénurie. La situation présente du primaire nécessite qu'on lui accorde une plus grande attention et de plus grands moyens. Il y a certes lieu de se féliciter de la priorité nouvelle qui lui est donnée, suite à la décision nationale de généraliser l'enseignement élémentaire et de l'amener à un niveau de qualité acceptable. Actuellement, le pourcentage d'enseignants du primaire et du secondaire ayant reçu une formation est respectivement de 88 et de 89 %. Il existe dans le primaire un nombre considérable d'enseignants qualifiés et formés qui côtoient un nombre non moins considérable d'enseignants sous-qualifiés et insuffisamment formés. Dans le cadre de diverses stratégies novatrices, on essaie actuellement de nouvelles formules en matière de programmes d'enseignement et de recours aux technologies de l'éducation pour améliorer le niveau de qualification des enseignants et pour les former.

TABLEAU 1. Formation initiale des enseignants des différents degrés

Degré d'enseignement	Type de formation	Conditions d'admission	Durée des cours	Diplômes
préprimaire	privé non subventionné	12 années de scolarité	une à deux années	certificat d'aptitude à l'enseignement préprimaire
primaire	public privé subventionné privé non subventionné	10 ou 12 années de scolarité	une à deux années	certificat ou diplôme d'aptitude à l'enseignement élémentaire
secondaire	public privé subventionné privé non subventionné	diplôme d'enseignement supérieur	une année	licence de sciences de l'éducation (B. Ed.)

Source : Inde. Ministry of Human Resource Development. *Development of education in India 1995-1996* [Développement de l'éducation en Inde 1995-1996]. Delhi, Department of Education, 1996.

Le rendement scolaire dans le primaire est considérablement réduit du fait de certains facteurs comme l'inévitabilité des classes uniques à plusieurs niveaux. Pour résoudre ce problème, on a affecté dans quelque cent trente mille écoles primaires précédemment à classe et à maître uniques un deuxième maître, les deux enseignants s'occupant des enfants des cinq premières années d'études, cela dans le cadre d'un plan d'envergure, connu sous le nom d'opération Tableau noir, lancé par le gouvernement central pour renflouer plus d'un demi-million d'établissements scolaires en personnel, équipement et autres infrastructures. Les efforts vont maintenant tendre vers la création d'un troisième poste. Parallèlement, les enseignants se voient attribuer d'autres fonctions, notamment la participation aux diverses campagnes lancées par le gouvernement, l'organisation des élections ou des enquêtes statistiques. Au niveau du secondaire, on demande parfois aux enseignants de dispenser des matières pour lesquelles ils ne sont pas forcément qualifiés, par manque d'enseignants qui le sont véritablement. Ces conditions de travail exercent un effet démoralisant sur eux, réduisant par là même leur efficacité et parfois même leur intérêt pour le métier.

Au cours des dernières années, l'opération Tableau noir a fourni aux écoles du matériel de lecture. Les enseignants du secondaire ont généralement accès à une bibliothèque dans leur établissement. Les établissements d'enseignement secondaire sont en général situés dans des grandes villes ou des bourgs où les professeurs ont davantage de possibilités de se rencontrer, de s'informer et de s'intéresser aux choses que les maîtres du primaire isolés dans les campagnes. Aux uns comme aux autres,

on s'efforce d'offrir un environnement scolaire agréable qui soutienne leur motivation et accroisse leurs capacités créatrices.

## **Évaluer l'efficacité des enseignants : une nécessité**

Toute entreprise éducative requiert pour réussir une utilisation optimale des potentialités humaines disponibles. C'est pourquoi toute entreprise ou activité de ce type doit faire l'objet d'un examen et d'une évaluation périodiques, suivis d'un travail d'élucidation conceptuelle plus approfondie et de la recherche de meilleures stratégies et modalités de mise en œuvre. Chacun est bien conscient que le rôle de l'enseignant va changer au XXI<sup>e</sup> siècle pour des raisons évidentes. S'il faudra des systèmes de préparation à l'enseignement qui garantissent l'acquisition de compétences nouvelles et le perfectionnement des anciennes, l'évaluation des performances des enseignants restera, elle aussi, un préalable absolu si l'on veut pouvoir améliorer l'efficacité des processus éducatifs (Rajput, 1994).

L'évaluation du travail des enseignants est essentiellement fondée sur l'idée, d'ailleurs juste, que leur performance est perfectible. L'enseignant qui se prête de bon gré à cet exercice en tirera un plus grand profit et contribuera probablement à rendre l'évaluation plus impartiale. L'enseignant doit se montrer réaliste et objectif lorsqu'il indique ses points forts et ses points faibles à l'évaluateur, ainsi que sa contribution positive à l'enseignement et ses domaines d'intérêts. Ce type d'approche requiert de l'évaluateur qu'il soit au fait non seulement des tâches quotidiennes imparties à l'enseignant, mais aussi des pratiques professionnelles adoptées par l'école pour satisfaire les attentes de la communauté. Un système d'évaluation qui ne prendrait pas en compte ces considérations serait déficient. Il reste à savoir qui doit être chargé d'évaluer les enseignants.

L'un des résultats possibles de l'évaluation serait d'offrir aux enseignants une possibilité d'avancement ou celle de recevoir un prix ou de bénéficier d'avantages. On pourrait ainsi non seulement améliorer la qualité de l'enseignement, mais encore susciter un certain degré de motivation chez les enseignants. Étant donné l'extraordinaire développement quantitatif du système d'enseignement, le but non avoué de l'évaluation des enseignants se révèle souvent être de « maintenir » le niveau. Ce but atteint, l'évaluation peut servir à améliorer les performances du système d'éducation.

Le processus d'évaluation des enseignants se limite souvent aux inspections administratives. De sérieux efforts ont été déployés pour changer cela. Il serait possible de s'assurer leur concours au processus d'évaluation les concernant en les sensibilisant aux aspects positifs qui pourraient en découler. La plupart d'entre eux ne manqueraient pas d'apprécier un système transparent qui aurait pour résultat d'améliorer la communication et les rapports entre les différents échelons de la hiérarchie. Nombreux sont ceux qui accepteraient volontiers un commentaire critique sur leur manière d'enseigner. Certes, les enseignants seraient davantage favorables à un système d'évaluation qui leur ouvre des perspectives d'avancement qu'à un système susceptible

de se traduire par des mesures disciplinaires. Toutefois, un certain nombre d'entre eux pourraient avoir le sentiment que l'évaluation est un instrument de contrôle et la ressentir de ce fait comme une menace. Les partisans d'une autonomie accrue de ceux qui enseignent considèrent l'évaluation comme une mesure bureaucratique, conçue pour avoir la mainmise sur eux. Ils la jugent contraire au professionnalisme de leur métier. Le sentiment général parmi les enseignants est que tant que le système d'évaluation aura pour objet de détecter ce qu'ils font bien et avec compétence, et non leurs insuffisances, il recevra leur appui et remplira la fonction escomptée.

## **Les systèmes d'évaluation existants**

La Commission nationale de l'éducation (1964-1966) a recommandé l'introduction d'un nouveau système de supervision des établissements scolaires, le National Council of Education Research and Training (Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques), 1970. La Politique nationale de l'éducation (NPE — National Policy on Education) préconisait la transformation du système d'inspection et de supervision en un système de soutien à l'enseignement. Depuis la NPE de 1986, plusieurs initiatives ont été lancées pour améliorer le système existant. Des programmes spécifiques d'orientation ou de réorientation des personnels chargés de superviser les enseignants (chefs d'établissement scolaire, principaux ou directeurs, principaux adjoints, sous-directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs d'académie, administrateurs périscolaires, agents de district, etc.) sont régulièrement mis en œuvre par les institutions centrales et celles des États.

Les systèmes d'évaluation diffèrent certes d'un État à l'autre, mais présentent néanmoins des points communs sur les plans de la démarche générale et des principes. Les chefs d'établissement dont on attend partout qu'ils supervisent ce qui se passe dans les classes se sont vus, dans certains États, attribuer officiellement cette tâche. Cependant, les chefs d'établissement sont souvent surchargés de travail, et ont beaucoup d'autres responsabilités à assumer en plus de leurs tâches pédagogiques et professionnelles. C'est pourquoi ils ne remplissent pas toujours de façon régulière et exhaustive leurs fonctions d'évaluation pédagogique.

Chaque enseignant est censé remplir chaque année un formulaire d'auto-évaluation où sont indiqués les objectifs pédagogiques qu'il s'est fixés : enseignement du programme, activités périscolaires, et relations avec les parents et la communauté. Il doit aussi tenir un registre des progrès réalisés dans le sens de ces objectifs. Tout écart entre les objectifs fixés et les résultats doit être expliqué en détail. Ces registres sont présentés tous les quinze jours ou tous les mois au directeur, ou au principal, qui fait part à l'enseignant de ses observations.

Outre ce processus régulier d'auto-évaluation et de supervision par le chef d'établissement, il existe aussi un système d'inspection et de supervision périodiques dont sont chargés des personnels de niveau hiérarchique plus élevé : inspecteurs d'enseignement, conseillers pédagogiques, sous-directeurs et directeurs de l'éducation. Vu le nombre croissant d'écoles de district, des dispositifs séparés ont été officiellement institués pour le primaire et pour le secondaire.

S'agissant des établissements d'enseignement secondaire, ce jugement périodique est souvent complété par une procédure bien établie d'inspection annuelle par un jury. Ce jury est habituellement composé d'enseignants exerçant dans le même degré et possédant une certaine ancienneté dans la profession, de représentants de l'administration scolaire et de spécialistes de la matière enseignée par le professeur en cause. Le jury passe deux ou trois jours dans l'école et prend connaissance du dossier pédagogique de tous les enseignants, y compris les registres et les fiches d'auto-évaluation. Il assiste également à la classe en observant plus particulièrement la manière dont l'enseignant se sert des technologies de l'éducation, présente la matière, communique avec ses élèves et les fait participer à la classe. Il examine aussi les devoirs demandés à ceux-ci et les indications données par l'enseignant après correction. Il tient également compte des tâches d'administration et de gestion que l'établissement a confiées à l'enseignant. Ce jury soumet un rapport sur les équipements disponibles ou les besoins à pourvoir au bénéfice des enseignants et de l'établissement sur différents plans.

Les rapports du jury sont analysés par les agents du département de l'éducation qui en communiquent les principaux éléments au chef d'établissement, à charge pour celui-ci de les transmettre à l'enseignant concerné. Malheureusement, dans la plupart des cas, seuls les aspects négatifs sont rapidement communiqués à l'enseignant, les aspects positifs (qui pourraient expliquer les premiers) restant souvent « bien à l'abri » au fond d'un dossier.

Un bon moyen d'améliorer l'efficacité des enseignants serait de recourir à l'évaluation mutuelle, mais malheureusement elle n'existe pour ainsi dire nulle part. L'évaluation mutuelle est pourtant en usage dans les programmes de formation pédagogique initiale des maîtres du primaire et des professeurs du secondaire. En effet, l'élève-maître en stage fait son cours sous la supervision d'un formateur expérimenté et devant huit ou dix autres stagiaires qui font leurs observations en fonction de certains critères, notamment divers éléments du processus d'enseignement-apprentissage. Les observations du formateur et du groupe des pairs sont discutées en présence du stagiaire. Ce système s'est montré extrêmement profitable non seulement pour le stagiaire concerné mais aussi pour les observateurs.

Dans le primaire, l'inspection ne va guère au-delà de la supervision hiérarchique qui, du reste, n'a lieu que rarement. L'une des méthodes de plus en plus acceptées consiste à associer la communauté à l'évaluation de la performance globale des élèves, surtout sur le plan affectif et de l'acquisition des connaissances. Cette démarche a pour conséquence de créer un rapport entre l'école et la communauté au niveau souhaitable et de motiver les enseignants. Dans plusieurs cas, elle a permis de faire progresser le niveau et de renforcer le rendement scolaire. La figure 1 présente une vue d'ensemble des stratégies d'évaluation dans le primaire et le secondaire.

Il serait intéressant de savoir comment les enseignants réagissent aux procédures de contrôle et d'inspection existantes. Généralement, ils appréhendent l'inspection et, en particulier, ses conséquences. Ils se plaignent aussi d'avoir un retour insuffisant, surtout sur le plan pédagogique. Ils sont généralement partisans d'une évaluation

axée sur le dialogue. Ils opéreraient de préférence pour un système d'évaluation qui leur apporterait un retour d'information sur leur mode de fonctionnement dans la classe et à l'extérieur. Les enseignants sont prêts à entendre les critiques qu'on souhaite leur adresser et à accepter les jugements qu'on porte sur leur performance, mais ils attendent aussi qu'on apprécie les innovations qu'ils tentent de mettre en œuvre. Ils sont nombreux à penser que l'évaluation a une importante fonction, celle d'améliorer la communication entre personnels enseignants et de renforcer les canaux de la communication à l'intérieur de l'établissement. Or, les systèmes d'évaluation en Inde sont ainsi faits que les discussions actives avec les enseignants sont limitées, voire inexistantes.

Il faudrait concevoir l'évaluation des enseignants comme un processus visant à les aider à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent, par le dialogue. Aucune évaluation ne devrait manquer de s'accompagner d'une discussion avec la personne concernée. Cela préparerait aussi le système d'évaluation à une certaine ouverture.

Les enseignants s'inquiètent surtout de l'éventualité d'appréciations défavorables qui pourraient figurer dans leur dossier. Tous souhaiteraient être entendus avant que ne soit prise la décision d'inscrire ou non ces remarques dans leur dossier. On se rend de mieux en mieux compte dans l'enseignement en Inde qu'un nombre croissant d'enseignants dévoués et actifs conçoivent l'évaluation comme un moyen d'actualiser en permanence leur pratique pédagogique et d'éviter de tomber dans la routine. Ces enseignants dans leur majorité restent favorables aux évaluations qui les incitent à améliorer leur performance et leur efficacité. Ils ont pour la plupart beaucoup de suggestions personnelles à faire entendre sur les modalités d'inspection et de suivi.

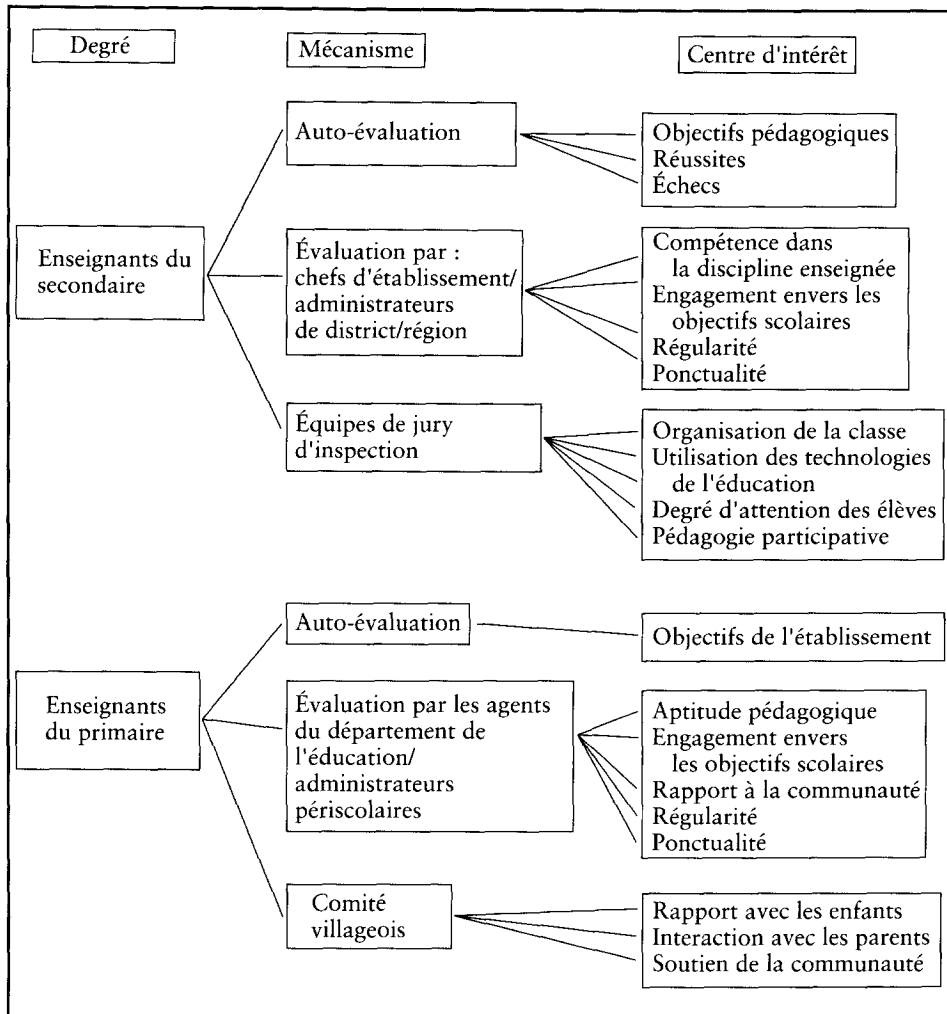
## La recherche

Les départements de sciences de l'éducation des universités, les instituts de formation pédagogique, les organismes des États tels que les State Councils of Educational Research and Training, les State Institutes of Education, etc., mènent des recherches sur différents aspects de la formation des enseignants. Au niveau national, plusieurs organismes s'occupent aussi de la recherche : le National Council for Educational Research and Training (NCERT), le National Institute of Educational Planning and Administration (NIEPA) et le National Council for Teacher Education (NCTE).

Au cours des trente dernières années, un travail de recherche considérable a été effectué sur la pédagogie, et sur l'effcience et l'efficacité pédagogiques. La plupart des études ont été menées sur des échantillons représentatifs du niveau de formation pédagogique, de la région, de la qualification des enseignants, de l'environnement socio-économique, du contexte culturel et de la zone géographique (urbaine ou rurale) *pour démontrer la liaison ou l'absence de liaison* entre ces facteurs et l'efficacité de l'enseignement. L'aptitude pédagogique, les titres universitaires, la catégorie socio-économique, l'expérience de l'enseignement et l'âge sont des facteurs qui augurent d'une bonne efficacité des enseignants. On en a identifié un certain nombre : le domicile, la santé, l'autorité, la soumission, la compréhension verbale et non verbale,



FIGURE 1. Modalités de l'évaluation des enseignants



et l'intégration sociale, affective ainsi que la bonne adaptation générale. Les enseignants hors pair se révèlent plus intelligents, ont davantage d'assurance, sont moins soupçonneux, moins prêts à culpabiliser et moins contestataires. L'intelligence et la connaissance de leur discipline d'enseignement sont aussi de bons facteurs prédictifs d'efficacité. On note une corrélation significative entre la valeur professionnelle des enseignants, telle qu'eux-mêmes et leurs collègues l'évaluent, et leur capacité d'entreprendre des travaux de recherche et de publier. On constate aussi que les enseignants les plus efficaces se distinguent par une plus grande capacité de différenciation et d'intégration de leurs facultés cognitives et perceptives. Ils ont une capacité d'imagination supérieure et sont plus aptes à développer une pensée personnelle. Les enseignants les plus efficaces ont un système de valeur élaboré et

un degré de conscience supérieur. De même, il existe une corrélation entre la dignité professionnelle, l'altruisme, la conscience professionnelle, l'adhésion aux valeurs démocratiques et le milieu familial, d'une part, et l'efficacité pédagogique, d'autre part. Les facteurs liés notamment à la région, au rang social, à l'âge, à l'expérience et à la taille de la famille de l'enseignant pourraient aussi jouer un rôle dans l'efficacité de l'enseignement (Buch, 1987).

Parmi les facteurs prédictifs étudiés, on peut citer : la personnalité, la faculté d'adaptation, l'attitude envers les enfants, les conditions de travail, les capacités mentales, le degré de préparation à la vie professionnelle, les contacts personnels et la satisfaction tirée du travail. En outre, diverses variables indépendantes telles que le sexe, la localité, l'organisation, l'échelon professionnel, l'expérience et les titres ont aussi été étudiées. On a constaté que l'efficacité pédagogique était associée de manière significative à l'aptitude à enseigner. De même, on a observé dans la plupart des études une différence notable de quotient intellectuel entre les enseignants efficaces et les enseignants peu performants. Les enseignants efficaces obtiennent des valeurs moyennes supérieures à celles des enseignants peu performants sur les questions d'intérêt personnel pour le métier, notamment : nature du travail, salaire, contrôle, avancement, conditions de travail et toutes autres variables conceptuelles personnelles sur le plan intellectuel, affectif et esthétique.

La majorité des enseignants nommés dans les établissements scolaires en Inde ont préalablement suivi une formation pédagogique initiale d'un ou deux ans. Le premier effort pour faire d'un individu ignorant tout du métier un pédagogue expert est tenté durant son séjour en institut pédagogique. Tout en y acquérant une compréhension théorique de base en psychologie et philosophie de l'éducation, les stagiaires s'y familiarisent aussi avec les différents aspects de la pédagogie. Au cours de ces programmes de formation, il leur est demandé de faire de trente-cinq à quarante cours sous le tutorat d'un formateur confirmé. Cette partie de la formation pédagogique (généralement appelé stage pratique ou stage pédagogique) est l'élément principal qui donne au formateur l'occasion d'observer l'évolution du comportement du stagiaire. Une évaluation de l'efficacité de la formation en fonction des progrès réalisés par le stagiaire a lieu en fin de stage.

Des recherches prenant en compte presque toutes les variables possibles ont révélé, par-delà une similitude générale, la diversité qui existe à travers le pays : multiplicité socio-économique, culturelle, linguistique et religieuse. On peut en déduire que les enseignants les plus performants sont consciencieux, ont une bonne maîtrise d'eux-mêmes, sont stables affectivement, intelligents, prêts à collaborer entre eux, et à l'écoute des besoins pédagogiques et affectifs de leurs élèves. On a constaté que, pour la majorité d'entre eux, ils ont l'esprit d'initiative, du sens pratique et savent se montrer audacieux. On a d'ailleurs tenu compte des résultats de certaines de ces recherches pour l'élaboration des politiques et des programmes, la prise d'initiatives, et pour la mise en œuvre des stratégies à long terme (Arora, 1978 ; Kulandavel et Rao, 1968 ; Chaya, 1974 ; Shah, 1995 ; Sohoni *et al.*, 1977).

## **Les systèmes de soutien visant à optimiser l'efficacité des enseignants**

Au cours des dix dernières années, des mesures ont été prises pour renforcer et améliorer l'enseignement scolaire sur tous les plans. La Politique nationale de l'éducation de 1986 (National Policy on Education) a clairement souligné que le gouvernement et la communauté devaient créer les conditions « propres à motiver et à inspirer les enseignants de manière constructive et créatrices ». Les directives précisent plus loin que « les enseignants devraient avoir toute liberté d'innover, d'inventer des méthodes de communication appropriées et des activités adaptées aux besoins, aux capacités et aux préoccupations de la communauté » (Inde, 1992). Plusieurs programmes novateurs ont été mis en œuvre à la suite de ces directives. Celles qui concernent directement les enseignants et l'efficacité pédagogique sont brièvement mentionnées dans ce qui suit.

### **AMÉLIORATION DES ÉTABLISSEMENTS**

En plus des quelque 2 000 instituts de formation initiale et continue des enseignants, il a été décidé de créer des centres d'excellence<sup>2</sup> pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire dans tout le pays. Un Institut régional d'éducation et de formation (District Institute of Education and Training — DIET) a été mis en place dans chaque district. Ces instituts dispensent la formation pédagogique initiale, organisent des programmes de formation pédagogique continue et fonctionnent comme centres de ressources pour l'élaboration des programmes d'enseignement, les études de terrain, la gestion et la planification, la professionnalisation de l'enseignement, l'éducation non formelle, l'éducation des adultes et les technologies de l'éducation. Tous ces établissements ont été dotés des infrastructures, du personnel enseignant et des équipements nécessaires.

En ce qui concerne les programmes de formation à l'enseignement secondaire, des Instituts d'études supérieures en éducation (Institutes of Advanced Studies in Education : IASE) ont été créés ainsi que des Instituts supérieurs de formation pédagogique (Colleges of Teachers Education : CTE). Les CTE sont chargés de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire ; les IASE conseillent les DIET et les CTE, mènent des recherches, innovent et forment les spécialistes de domaines primordiaux : élaboration des programmes d'enseignement, techniques d'évaluation, études de terrain, évaluation des programmes, technologies de l'éducation, etc.

### **LA CONTINUITÉ DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

On est de plus en plus conscient que la pratique actuelle qui consiste à fixer une durée de la formation pédagogique initiale, suivie d'une participation sporadique à la formation continue, ne permettra pas d'améliorer l'efficacité des enseignants

de l'avenir. Il est clairement dit dans la Politique nationale (National Policy) que la formation initiale et la formation continue sont indissociables, et il en a été pleinement tenu compte dans les programmes qui ont été mis en place par la suite. Diverses modalités de formation continue ont été expérimentées à grande échelle : formation en institut pédagogique, autoformation avec fourniture de matériels, méthodes groupées, programmes de brève durée. Par ailleurs, on a mis sur pied des programmes à l'échelle nationale visant à opérer certains changements spécifiques qui ont été couronnés de succès. Pendant la période allant de 1986 à 1990, le Programme d'orientation de masse des enseignants du primaire (Programme of Mass Orientation of School Teachers — PMOST), concernant près de 1,7 million d'enseignants, les a informés des nouvelles orientations. Le Programme d'orientation spéciale pour les enseignants (Special Orientation Programme for Teachers — SOPT), lancé en 1993, a formé quatre cent dix-sept mille enseignants entre cette date et 1996.

#### DÉFINIR LES CRITÈRES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour de multiples raisons (en particulier l'augmentation des effectifs scolaires et du nombre d'établissements), l'une des préoccupations constantes a été d'assurer la qualité des programmes de formation pédagogique. On a jugé nécessaire de créer un organisme national chargé de contrôler les normes et les critères, d'agréer les établissements scolaires, de fournir les directives et le soutien professionnel nécessaires concernant tous les aspects de la formation pédagogique pour l'ensemble du pays. Le Conseil national pour la formation des enseignants (National Council for Teacher Education — NCTE<sup>3</sup>) a été créé par une loi adoptée par le Parlement et investi de l'autorité nécessaire pour développer la formation pédagogique de façon planifiée et coordonnée dans l'ensemble du pays, et garantir le respect des normes et des critères. Le NCTE s'est vu attribuer plusieurs fonctions dont celle de conseiller les autorités des différents États sur les critères d'admission dans les instituts de formation pédagogique, le recrutement des enseignants dans les établissements scolaires et les facteurs en matière de gestion prévisionnelle de l'emploi à prendre en considération. Il a été également chargé de s'occuper de la recherche et de l'innovation, et d'effectuer des études et des enquêtes seul ou en collaboration avec d'autres institutions. Cet effort exceptionnel va sans aucun doute contribuer à améliorer le rendement du processus d'enseignement-apprentissage et à relever le niveau d'efficacité des enseignants.

#### LA RÉNOVATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

Une vaste consultation à l'échelle nationale a été organisée par le NCTE en vue de définir le cadre des programmes de formation pédagogique propres à répondre aux nouveaux besoins (National Council for Teacher Education, 1996). Le contexte dans lequel les enseignants exerceront leurs fonctions sera extrêmement important de même que le rôle de la communication et des technologies de l'information. Le

concept même du maître face à sa classe changera, de sorte que de simples réaménagements des programmes de formation pédagogique seront inopérants. Il faudra poser un regard neuf et mener une réflexion approfondie sur les composantes des programmes de préparation à l'enseignement, en ce qui concerne aussi bien la formation initiale que la formation continue (Rajput, 1996). À ce stade, on a demandé à tous les instituts de formation pédagogique comment ils imaginent la structure, la conception, la durée, le contenu et les stratégies de mise en œuvre des programmes de formation pédagogique de l'avenir. À la suite de cette consultation, le NCTE fera une proposition de cadre pour les programmes de formation pédagogique.

#### PRIX ET AVANTAGES

Des prix et des avantages viennent récompenser, à l'échelon des États et à l'échelon national, les enseignants qui se sont distingués par leurs innovations ou la contribution remarquable qu'ils ont apportées à la profession. La procédure de sélection de ces enseignants a été normalisée et ne laisse donc aucune place au favoritisme. Les candidatures des enseignants qui exercent dans des régions reculées sont étudiées par un comité composé de leurs supérieurs hiérarchiques et de personnalités locales. Les recommandations de ce comité sont examinées au niveau de l'État par une commission spéciale d'attribution des prix d'État. Les recommandations relatives aux prix nationaux émanent des États, la décision finale étant prise au niveau national. Chaque année, à l'occasion de la Journée nationale des enseignants (le 5 septembre), le Président de la République de l'Inde remet un prix à près de deux cent cinquante enseignants. On a constaté que ces prix étaient très motivants pour eux et qu'ils déployaient d'authentiques efforts pour en être lauréat.

### Conclusion

L'évaluation de l'efficacité des enseignants est une question complexe aux dimensions tant sociales qu'historiques. La notion même était totalement étrangère à l'Inde antique et médiévale. L'autorité morale de l'enseignant, son érudition, sa sagesse et son rôle de formateur de jeunes vies et de la société étaient incontestables. Le prestige du maître (le « gourou » ou « maître à penser ») était infiniment supérieur à celui des parents.

De nos jours, et compte tenu en particulier de l'objectif de « l'éducation pour tous », les choses sont bien différentes. Les enseignants appartiennent maintenant à un vaste secteur institué qui possède son propre système de gestion, ils sont responsables devant les autorités scolaires et officiellement soumis à inspection. Le système actuel de préparation à l'enseignement a ses forces et ses faiblesses. Il accorde peu d'attention à l'apprentissage automotivé. Aussi, nombreux sont les enseignants pour qui l'évaluation de leurs compétences est davantage une menace critique constructive leur permettant d'améliorer leur compétence et leur pédagogie. Les programmes de préparation à l'enseignement se limitent aux méthodes d'enseignement

en classe, à un certain contenu théorique et à quelques exercices pratiques (notamment l'interrogation orale et le travail au tableau noir). La relation enseignant-enseigné passe au second plan. Dans ces conditions, les enseignants ont du mal à voir la nécessité d'une évaluation de leur performance.

Il faut repenser le système d'évaluation. L'une des dernières nouveautés a été de créer des comités de village pour l'enseignement, chargés des établissements scolaires, du recrutement et de l'évaluation des enseignants. Cette innovation peut restaurer le lien traditionnel entre les écoles et la communauté. Par ailleurs, les pratiques d'évaluation vont changer du fait de l'entrée en force des technologies de l'information, car celles-ci peuvent transformer le concept même de classe et le rôle de l'enseignant. L'efficacité des enseignants dépendra de plus en plus de la manière dont ils sauront nouer et entretenir de bons rapports avec les élèves et la communauté. Actuellement, les évaluations ne prennent pas beaucoup en compte ces aspects qui seront pourtant essentiels à l'avenir.

Les procédures d'évaluation existantes privilégient les indicateurs internes et reposent essentiellement sur les résultats d'examen et les performances pédagogiques. Elles s'efforcent aussi de prendre en compte des éléments fonctionnels : l'utilisation du matériel pédagogique et autres ressources, par exemple. Mais il faudrait aussi que les indicateurs d'innovation, d'acceptation par la communauté, d'aptitude à l'interaction et de productivité (exprimée en nombre de publications, en matériels, en activités imaginées, en expériences réalisées, etc.) reçoivent toute l'attention qu'ils méritent. C'est pourquoi le NCTE a récemment dressé une liste de dix domaines de compétence, cinq domaines d'engagement et cinq domaines de performance. Les domaines de compétence ont trait au contexte, au maniement des concepts, au contenu, à l'interaction, aux autres activités pédagogiques, au développement de matériels pédagogiques, à l'évaluation, à la gestion, au travail avec les parents, aux relations avec la communauté et autres organismes. Les engagements, qui doivent être intériorisés et traduits dans la pratique, sont l'engagement envers l'élève, envers la communauté ou la société, envers la profession, envers la connaissance ou l'excellence et envers les valeurs. Les domaines de performance sont la classe, le milieu scolaire, le milieu extérieur, la relation aux parents et les contacts avec la communauté. À eux tous, ces vingt indicateurs pourraient être les critères d'une évolution bien conçue par des professionnels. Les enseignants accepteraient alors de s'y prêter, la considérant comme l'occasion de bénéficier de conseils positifs pour eux-mêmes et leurs établissements, et d'améliorer leur valeur, leur crédibilité et leur professionnalisme.

Dans le souci de renforcer l'efficacité du système de formation des maîtres, la Commission Delors recommande la mise en place d'« un système d'évaluation et de contrôle qui permette de diagnostiquer les difficultés et d'y remédier, et où l'inspection serve d'instrument pour distinguer un enseignement de qualité et pour l'encourager » (UNESCO, 1996). Tel est le message qui devrait guider et inspirer tous les efforts futurs visant à accroître et à renforcer l'efficacité pédagogique.

## Notes

1. Les auteurs expriment leur reconnaissance au professeur O. S. Dewal pour l'aide qu'il leur a apportée pour préparer ce document. Ils remercient également R. H. Dave, S. C. Behar et R. Govinda pour les idées et suggestions qu'ils leur ont communiquées. C'est grâce à John A. Smyth de l'UNESCO et à ses encouragements qu'ils ont pu rédiger ce document.
2. Le gouvernement central a approuvé, le 27 octobre 1987, le plan entièrement financé au niveau national : « Restructurer et renforcer la formation des enseignants ». La création des Instituts régionaux d'éducation et de formation (DIET) et des Instituts d'études supérieures en éducation (IASE) ainsi que la rénovation des Instituts supérieurs de formation pédagogique (CTE) en étaient des éléments majeurs. Il s'agissait de faire de ces établissements, dont la mise en place se poursuit, des centres d'excellence.
3. La loi indienne portant création du Conseil national pour la formation des enseignants (NCTE) a été votée par le Parlement en décembre 1993. Le processus visant à rendre opérationnel le NCTE a commencé en août 1994, date où le président a pris son poste. La loi est entrée en vigueur en août 1995.
4. Selon la Politique nationale de l'éducation 1986-1992, il appartient aux comités locaux de jouer un rôle essentiel dans les programmes d'amélioration de l'enseignement et des établissements scolaires. Ce principe a été développé dans le Programme d'action (Programme of Action — POA) pour 1986-1992. Le POA prévoit la constitution de comités de village pour l'éducation (VEC) qui seraient chargés de l'administration des programmes d'éducation au niveau local. Les VEC ont pour tâche principale de mettre en œuvre une microplanification et d'établir la carte scolaire du village grâce à des enquêtes systématiques dans tous les foyers et à des discussions périodiques avec les parents, leur fonction première étant de veiller à ce que tous les enfants de 6 à 14 ans soient scolarisés.

## Références

- Arora, K. 1978. *Differences between effective and ineffective teachers* [Ce qui différencie les enseignants efficaces des autres]. New Delhi, Chand and Company Limited.
- Buch, M. B. 1987. *Third survey of research in education* [Troisième enquête sur la recherche en éducation]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- Chaya. 1974. *An investigation into certain psychological characteristics of an effective teacher behaviour* [Enquête sur certaines caractéristiques psychologiques d'une attitude pédagogique efficace]. (Thèse de doctorat, Université de Kanpur.)
- Inde. Ministry of Human Resource Development. 1992. *National policy on education*, revised [Révision de la *Politique nationale de l'éducation*]. New Delhi, Département de l'éducation.
- Kulandalvel, K. ; Rao, T. R. B. 1968. *Qualities of good teachers and good students (A study of students' rating)* [Les qualités d'un bon enseignant et d'un bon élève : étude sur la notation des élèves]. Coimbatore, Ram Krishna Mission Vidyalaya.
- National Council of Educational Research and Training. 1970. *Education and national development — Report of the education commission* [Éducation et développement national. Rapport de la commission de l'éducation]. New Delhi, NCERT.

- National Council for Teacher Education. 1996. *Discussion document on teacher education curriculum framework* [Document de discussion sur le cadre des programmes officiels de formation des enseignants]. New Delhi, NCET.
- Rajput, J. S. 1994. « The facets of educational change » [Les facettes du changement dans le domaine de l'éducation]. *Teacher today* (Bikaner), vol. 36, n° 4, p. 9-23.
- . 1996. « Search for futuristic curriculum framework in teacher education » [Recherche d'un cadre de programme d'enseignement pour la formation pédagogique du futur]. *University News* (New Delhi), vol. XXXIV, n° 13.
- Shah, B. 1995. *Determinates of teacher effectiveness* [Les déterminants de l'efficacité des enseignants]. Ambala Cantt, The Indian Publication.
- Sohoni, B. K. et al. 1977. *A study of the development of teacher effectiveness through teaching practices* [Étude sur le développement de l'efficacité des enseignants par les pratiques pédagogiques]. Pune, SNDT College of Education for Women. (Thèse de doctorat.)
- UNESCO. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, Éditions Odile Jacob. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, dit Rapport Delors.)



---

**PROFILS  
D'ÉDUCATEURS**

**FLORENCE NIGHTINGALE**

---

# FLORENCE NIGHTINGALE

---

(1820–1910)

---

*Alex Attewell*

---

## La légende

Le portrait de l'héroïne romantique, que nous donne de Florence Nightingale l'imagerie populaire, ne nous dit rien de ses contributions à l'éducation. Sa légende, Nightingale y a laissé cependant son empreinte, puisque, en popularisant la formation des infirmières, elle a ouvert une nouvelle profession aux femmes. Cette légende, qui continue d'occuper une place importante dans la communauté infirmière mondiale, n'a pas concouru, au contraire, à nous faire mieux connaître Florence Nightingale.

C'est en soignant les malades et les blessés pendant la guerre de Crimée (1854-1856) qu'elle est devenue célèbre. Elle aurait pu exercer ensuite des fonctions importantes — surveillante générale et responsable de la formation dans un hôpital, par exemple. Au lieu de cela, elle s'est retirée de la vie publique pour exploiter sa notoriété afin de faire campagne en vue de l'adoption et du développement de programmes d'enseignement. Si son influence a été si grande, c'est sans doute parce qu'elle a préféré influencer les orientations plutôt qu'exercer le pouvoir. Après la guerre de Crimée, elle a rédigé plus de 200 livres, rapports et opuscules, qui ont eu un effet profond sur la situation sanitaire dans l'armée, les conditions de vie en Inde, les hôpitaux civils, les statistiques médicales et les soins infirmiers. Ses principales contributions au développement de l'enseignement ont été la création de nouveaux établissements pour la formation de médecins militaires et d'infirmières d'hôpitaux,

---

*Langue originale : anglais*

*Alex Attewell (Royaume-Uni)*

Après avoir occupé le poste de conservateur adjoint du musée d'un hôpital dans l'ouest de l'Angleterre, il est entré au musée Florence-Nightingale de Londres, en 1989. Membre associé de la Museums Association en 1993, il est nommé conservateur du musée Florence-Nightingale en 1994. Il est souvent appelé à donner des conférences, à participer à des émissions de radio et de télévision, et à organiser des expositions temporaires sur le thème qui lui est familier.  
E-mail : [a.attewell@florence-nightingale.co.uk](mailto:a.attewell@florence-nightingale.co.uk)

mais certaines de ses réalisations moins connues en matière d'éducation sont remarquables.

Des études ont été faites sur Florence Nightingale en tant que réformatrice, statisticienne, administratrice et chercheuse, mais la question de son influence sur l'éducation n'a guère été approfondie. L'histoire officielle de son action pour la formation des infirmières (Baly, 1986) passe sous silence ses idées générales en matière d'éducation pour retenir surtout les tracés administratifs qui ponctuent la chronique mouvementée de sa première école d'infirmières.

Il existe tout naturellement de nombreux fils conducteurs qui relient les différents aspects de l'éducation dont elle s'est occupée. Elle-même n'a trouvé un débouché à son éducation et à sa formation qu'à l'âge de 31 ans. Poussée par le désir d'exploiter concrètement ce qu'elle avait appris, elle ne cesse, dans ses lettres, ses notes et ses opuscules des débuts, de rappeler les finalités de l'éducation et de critiquer l'enseignement alors offert aux femmes. En tenant compte de ces premiers écrits et de ce qu'elle a fait ensuite pour promouvoir des plans de formation, on peut affirmer que Florence Nightingale a été une grande éducatrice, demeurée pourtant méconnue.

## La jeunesse

Née en 1820, Florence était la fille cadette de William et Frances Nightingale, couple aisé issu d'adeptes de la doctrine unitarienne (dissidents de l'Église anglicane). Elle a grandi à une époque marquée par de profondes mutations sociales, dans un milieu ouvert aux idées libérales et réformatrices. Son grand-père maternel, William Smith, membre du Parlement pendant quarante-six ans, fit partie de ceux qui militèrent avec succès pour la liberté religieuse et pour l'abolition de l'esclavage. Plusieurs membres de sa famille s'étant intéressés à la politique, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle se soit sentie profondément concernée par les grands problèmes de son époque.

Le père de Florence supervisa l'éducation de celle-ci en même temps que celle de sa sœur, Parthenope. Il avait fait ses études à l'Université de Cambridge et il établit pour elles un programme qui comportait le latin, le grec, l'histoire, la philosophie, les mathématiques, les langues modernes et la musique. William Edward Nightingale avait des idées modernes sur l'amélioration de la société et sur l'éducation des femmes. Aussi mit-il dans l'éducation de ses filles tout le sérieux que l'on accordait plus souvent à l'éducation des fils. Si Parthenope préférait le dessin, Florence était naturellement portée aux études. L'aide substantielle qu'elle devait apporter plus tard à Benjamin Jowett pour sa traduction des *Dialogues* de Platon en dit long sur l'étendue de son érudition.

Pour une jeune femme de son milieu social, les occasions de tirer concrètement parti de ce qu'elle avait appris étaient rigoureusement limitées. Dès l'adolescence, elle commença à se rendre compte qu'il était difficile de concilier l'attrait des plaisirs d'une vie familiale très mondaine et un profond désir d'agir.

## Sa « vocation »

À l'âge de 17 ans, Florence eut, comme l'indique un de ses carnets intimes, une expérience mystique<sup>1</sup>, une sorte d'appel profond qui allait la conforter dans la conviction qu'elle n'était pas destinée à mener une vie ordinaire. Entre 20 et 30 ans, elle eut des conflits de plus en plus fréquents avec ses parents qui voulaient la marier, mais tenant bon, elle parvint à garder son indépendance. Trouver un domaine d'action dans lequel elle puisse développer son intelligence et canaliser ses capacités intellectuelles n'était pas chose aisée. À l'âge de 30 ans, elle décrivit cette frustration en ces termes : « À un moment de ma vie — j'ai assouvi ma soif de faire des études et d'acquérir des connaissances, mais cela n'a pas duré. » Lorsque fut créé en 1848 le Queen's College, qui donnait pour la première fois aux jeunes filles la possibilité de suivre un enseignement supérieur, Florence ne se montra pas intéressée : ce qu'elle voulait, c'était un domaine où elle pourrait agir, mettre à profit des connaissances déjà considérables. Elle a écrit :

[...] La première chose à laquelle je me souviens avoir songé — et la dernière — ce fut le travail d'infirmière ou, à défaut, l'éducation, mais plutôt celle des délinquants que celle des jeunes. Or, je n'étais pas moi-même formée à ces fins (Vicus et Nergaard, 1989, p. 30).

En 1845, alors qu'elle cherchait par quels moyens pratiques apprendre à soigner, Florence demanda à ses parents l'autorisation d'exercer le métier d'infirmière au Salisbury Infirmary, où un ami de la famille était médecin-chef. L'autorisation fut refusée, non pour des raisons propres à cet hôpital, mais parce que, selon ses parents, ce travail ne convenait pas à une personne du rang social de leur fille. « C'était comme si j'avais voulu être fille de cuisine », commenta-t-elle. Elle conclut avec amertume que seul le veuvage ou la misère pouvait donner à une femme instruite une raison de travailler. Durant cette période difficile, elle reçut quelques encouragements de Samuel Gridley Howe, le premier Américain à s'être préoccupé de l'éducation des aveugles. Il lui conseilla de persévérer dans son idée de devenir infirmière, malgré la consternation de sa famille et de ses amis.

En 1848, Florence eut l'occasion, pendant un séjour à Londres, de faire pendant plusieurs mois la classe à des enfants pauvres (mes « petits voleurs », comme elle les appelait) à la Ragged School de Westminster. Cette expérience lui fit découvrir la pauvreté et voir qu'elle pouvait jouer un rôle utile, mais elle fut, une fois encore, arrêtée par les objections de sa famille : « Si seulement on pouvait éduquer sans se préoccuper de ce que les gens pensent ou ne pensent pas, mais en s'en tenant seulement à des notions abstraites de bien ou de mal, comme tout serait mieux ! » (O'Malley, 1931, p. 151).

## Le tournant

En 1849, elle fit un voyage culturel en Égypte et en Grèce, pendant lequel elle trouva le temps de prendre des notes détaillées sur la situation sociale et les sites

archéologiques. Sur le chemin du retour, le groupe dont elle faisait partie traversa l'Allemagne et s'arrêta à Kaiserswerth, près de Düsseldorf, où, en 1836, le pasteur Theodor Fliedner avait fondé un hôpital, un orphelinat et une école. Le personnel de l'institution se composait de « diaconesses » formées par Fliedner et sa femme Caroline. À l'âge de 30 ans, « celui où le Christ a commencé sa mission », Florence revint à Kaiserswerth pour y suivre une formation d'infirmière, en dépit d'une vigoureuse opposition de sa famille.

Elle se révéla particulièrement douée et, au bout de trois mois, le pasteur Fliedner l'invita à publier un compte rendu de la vie à Kaiserswerth pour les lecteurs anglais (Nightingale, 1851). De son côté, Florence était toute disposée à faire connaître Kaiserswerth en tant que lieu où les femmes pouvaient suivre un enseignement utile. L'ouvrage, publié anonymement, s'ouvre sur une critique de l'éducation donnée alors aux femmes :

... si, intellectuellement, un pas en avant a été fait, dans la pratique rien de concret n'a suivi. La femme est en porte à faux. Elle est formée à l'acquisition de connaissances, elle ne l'est pas à l'action (*ibid.*, p. 3).

Dès 1846, dans une correspondance avec son père, Florence avait abordé ce thème à propos de l'éducation en général, et il est intéressant de constater qu'elle voyait mal comment combler l'écart entre théorie et pratique. Elle pensait que « des essais doivent être faits et des efforts entrepris — des corps doivent tomber dans la brèche pour ouvrir le chemin à d'autres... » (Vicus et Nergaard, 1989, p. 30). Nous nous souviendrons de cette remarque lorsque nous évoquerons la création de l'école Nightingale, quatorze ans plus tard.

Florence Nightingale ne parvint pas tout de suite à mettre en application sa toute récente formation et, à son retour de Kaiserswerth, en 1851, elle rédigea ce qu'elle appela sa « religion du travail », un traité philosophique qu'elle fit imprimer en privé, dix ans plus tard, et qui compose les trois volumes *Suggestions for thought for searchers after religious truth* (Nightingale, 1860b).

Dans un chapitre semi-autobiographique intitulé « Cassandre », qui demeure un texte fondamental de l'histoire de la femme au XIX<sup>e</sup> siècle, elle défend avec passion un nouveau type d'éducation : « les femmes aspirent à l'éducation pour apprendre à enseigner, pour apprendre les lois de la pensée humaine et la façon de les appliquer... » (Nightingale, 1860b, p. 391). Comme elle avait coutume de le faire, après avoir manifesté son idéalisme, elle poursuivait pragmatiquement : « et sachant combien, dans l'état actuel des choses, cette éducation ne peut être qu'imparfaite, elles aspirent à acquérir de l'expérience, mais de façon suivie et systématisée ».

Entre 1851 et 1854, elle compléta la formation acquise à Kaiserswerth en visitant des hôpitaux à travers le Royaume-Uni et l'Europe, et en rassemblant des informations. Pour traduire les indications ainsi obtenues en une vision systématique, elle se consacra à un processus d'analyse des rapports relatifs aux hôpitaux et de réflexion face aux publications officielles concernant la santé publique.

En 1853, lorsqu'elle visita l'hôpital Lariboisière, qui venait d'être construit à Paris, elle fut favorablement impressionnée par les salles, réparties en plusieurs pavillons. Ces salles étaient spécialement conçues pour recevoir la lumière et l'air frais tout en permettant aux « effluves délétères » et aux « miasmes » de se disperser entre les longs blocs étroits dans lesquelles elles se situaient. Ses recherches sur la diminution de la mortalité à Lariboisière contribuèrent à confirmer la théorie des « miasmes », selon laquelle la maladie apparaissait spontanément dans les espaces sales et clos. Depuis les années 1830, cette théorie avait permis d'améliorer la santé publique au Royaume-Uni, avec notamment l'installation d'égouts et l'alimentation en eau pure des villes. Les responsables de la santé publique ou les « réformateurs de la santé », comme on les appelait, étaient rarement médecins. Beaucoup étaient ingénieurs des travaux publics et Edwin Chadwick, le chef des services sanitaires de l'époque, était assureur. En 1858, Louis Pasteur isola les microbes et apporta la preuve que les maladies ne survenaient pas simplement de façon spontanée. À partir de cette époque, les spécialistes des sciences médicales contestèrent le programme des réformateurs, mais on peut affirmer que, même si leur postulat était erroné, leurs conclusions étaient correctes et leurs réformes utiles.

La place accordée par Florence Nightingale à l'hygiène lors de la guerre de Crimée (1854-1856) et l'importance qu'elle attachait au rôle de l'infirmière dans le maintien d'un bon environnement s'expliquent dans une large mesure par ce qu'elle avait compris des causes des maladies. Elle se distingue des tenants de la théorie des miasmes de son époque par le lien particulier qu'elle établissait entre ses conceptions scientifiques et ses convictions religieuses. Pour elle, Dieu avait créé les maladies résultant de miasmes pour que l'homme, après en avoir déterminé les causes par l'observation, puisse ensuite prévenir leur retour en prenant les mesures voulues au milieu de son environnement. Elle pensait donc que les infirmières, chargées de veiller au respect des règles d'hygiène, pouvaient jouer un rôle irremplaçable dans la progression de la spiritualité et découvrir la nature de Dieu en se familiarisant avec ses « lois de la santé » (Nightingale, 1873). Elle estimait qu'on ne lui avait rien enseigné sur la nature de la maladie — pas même à Kaiserswerth — mais qu'elle avait appris par l'expérience, l'observation et la réflexion. Aussi, lorsqu'elle fut invitée à organiser la formation des infirmières, elle s'efforça de reproduire les conditions dans lesquelles elle avait appris les données évidentes de la maladie.

Ce n'est qu'en août 1853 que Florence Nightingale occupa son premier emploi, un poste qui lui donnait enfin la possibilité de mettre en pratique son savoir et sa formation. Elle fut nommée Lady Superintendent d'une clinique de femmes réservée aux dames de la bonne société au 1, Upper Harley Street dans le West End de Londres, où elle demeura jusqu'à ce qu'éclate la guerre de Crimée. Elle s'y révéla une gestionnaire de premier ordre. Dans les salles, elle veillait à ce que son personnel et elle-même soient soumis aux médecins pour tout ce qui concernait le traitement, mais devant le comité de direction, il lui arrivait souvent, dans l'intérêt des malades, de remettre en question la politique appliquée, et parfois même d'obtenir qu'elle soit radicalement modifiée.

## La guerre de Crimée

Florence Nightingale se demandait en 1854 quel nouveau défi elle pourrait relever — devenir surveillante générale d'un hôpital de Londres, par exemple —, lorsque éclata la guerre de Crimée.

L'organisation des hôpitaux britanniques durant cette guerre n'était sans doute pas pire que lorsqu'ils avaient été mis à l'épreuve pour la dernière fois pendant les guerres napoléoniennes, quarante ans plus tôt, mais la société attendait maintenant davantage, la population étant mieux informée du déroulement des conflits par les reportages sur le front publiés dans les journaux. Grâce à un grand courant de sympathie du public, soucieux du bien-être des soldats, le secrétaire d'État à la guerre, Sydney Herbert, put prendre une mesure radicale. La nomination de Florence Nightingale à la tête d'un groupe d'infirmières était un fait sans précédent. Aucune femme n'avait auparavant occupé un poste officiel dans l'armée, et le choix de Florence comme infirmière en chef était intéressant car si elle possédait une expérience professionnelle et une grande intelligence, elle n'était guère encline à accepter les ordres d'une hiérarchie qui multipliait les bourdes.

Elle comprit immédiatement la situation à Scutari, où se trouvait le principal hôpital militaire britannique. Ne tenant pas à compromettre la réforme en s'aliénant les médecins, elle commença par placer ses infirmières sous leurs ordres et à organiser une blanchisserie. En un mois, elle était parvenue à améliorer l'entretien des salles, à obtenir une nouvelle literie et des vêtements neufs pour les soldats et à améliorer la nourriture.

Non contente de superviser les soins donnés aux hommes, elle trouva le temps d'écrire des lettres sous leur dictée, d'organiser l'envoi de mandats à leur famille et de prévoir des salles de lecture et des jeux pour les convalescents. Bataillant avec les autorités militaires et le service de l'intendance, elle était une véritable épine dans le flanc du directeur des services médicaux de l'armée. L'intérêt croissant que suscitaient ses efforts dans le grand public donnait à son action un écho dont étaient privés les réformateurs issus des rangs de l'armée. Beaucoup des recommandations faites par l'infirmière en chef au secrétaire d'État à la guerre figurèrent très vite dans le règlement de l'armée.

Si son génie administratif lui valut le respect de la reine Victoria et celui de nombreux membres du gouvernement, ce sont les soins et l'attention dont elle entourait chaque malade et chaque blessé qui lui valurent l'affection du peuple britannique. On prétend qu'elle parcourait les six kilomètres de couloirs de l'hôpital toutes les nuits et un soldat reconnaissant raconte qu'il embrassait l'ombre de la « dame à la lampe » lorsqu'elle passait près de lui. Florence Nightingale devint un symbole d'espoir pendant toute cette campagne militaire, par ailleurs désastreuse.

En novembre 1855, alors qu'elle était au faite de sa renommée acquise en Crimée, un groupe d'admirateurs de son action organisa une réunion publique à Londres en vue de réunir des fonds pour lui permettre de poursuivre la réforme des hôpitaux civils à son retour en Angleterre, en créant un centre de formation d'infir-

mières et d'aides-soignantes. Le Fonds Nightingale fut créé sans grande participation de la porteuse du nom, encore submergée par les soucis de la guerre. Elle ne devait commencer à s'en occuper qu'en 1860, mais, même alors, parallèlement à d'autres tâches pressantes.

Arrivée en Angleterre, elle constata avec horreur que le gouvernement était apparemment satisfait des enquêtes limitées qu'il avait diligentées sur la façon désastreuse dont avait été conduite la guerre, qui avait entraîné 16 000 décès pour cause de maladies contre 4 000 en raison des combats. Elle fit immédiatement campagne pour que soit créée une véritable commission d'enquête dont les travaux n'aboutirent vraiment qu'en 1860.

Selon Lytton Strachey, auteur d'une biographie qui n'a rien d'une hagiographie, Scutari lui avait permis d'acquérir un savoir, mais aussi un pouvoir. Sa formidable réputation — une force incommensurable — la portait (1918). En fait, son « pouvoir » était une force sans doute plus subtile que Strachey ne le donne à entendre, mais elle n'en était pas moins irrésistible.

## L'éducation des militaires

Florence Nightingale usa de son influence pour demander que les soldats britanniques soient éduqués et les médecins militaires formés. En dépit des instructions très limitées qu'elle avait reçues avant de partir pour la Crimée, elle avait déploré au plus fort de la guerre le manque d'expérience pratique de nombreux jeunes chirurgiens et suggéré qu'on organise à leur intention, durant le conflit même, des cours de pathologie et d'autres matières connexes. En fait, un laboratoire de pathologie fonctionna brièvement à Scutari, sous son impulsion. L'enseignement médical pratique qu'elle appelait de ses vœux allait devenir l'un des quatre centres d'action de la Commission royale de la santé de l'armée britannique.

Florence Nightingale contribua à obtenir la création, en 1857, de la Commission royale, présidée par Sidney Herbert et composée en majorité de partisans de ses théories. Elle commença à rassembler des preuves de la mauvaise gestion des hôpitaux et à réunir des statistiques sur la mortalité (ce sont ces statistiques relatives à la campagne de Crimée qui lui valurent d'être la première femme élue membre de la Société royale de statistiques en 1860).

Florence Nightingale élaborait des plans d'enseignement de la médecine militaire dans ses *Notes on matters affecting the health, efficiency and hospital administration of the British army*, qui furent imprimées à titre privé, en 1858. La finalité de cette formation s'ancrait manifestement dans les enseignements du récent conflit :

[...] quel que soit le volume des connaissances scientifiques que semble posséder l'étudiant lorsqu'il arrive à l'armée, elles ne sont guère révélatrices de ses compétences pratiques. Mais comme l'entrée dans l'armée lui donne immédiatement l'occasion d'appliquer son savoir et que des patients lui sont très vite confiés, il paraît nécessaire de prévoir une école où il puisse acquérir ces compétences entre le moment où il revêt l'uniforme et celui où il est incorporé dans un régiment (Nightingale, 1858a, p. 43).



On peut juger de la force de ses propositions quand on sait qu'elles ont été appliquées par des médecins et des chirurgiens expérimentés, qui étaient des vétérans de la campagne de Crimée. La première école de médecine militaire du Royaume-Uni fut créée en 1860, à Fort Pitt (Chatham).

L'intérêt qu'elle portait à l'enseignement dans l'armée ne se limitait pas à la formation des médecins puisqu'elle réclamait aussi des moyens d'enseignement pour la troupe. Comme le montre un récent article (Calabria, 1994) sur cet aspect peu connu de son œuvre, elle était assez en avance sur son temps pour penser que le simple soldat n'était pas totalement inéducable. Comme beaucoup de ses contemporains, elle était consciente des effets débilissants qu'avaient sur l'armée la boisson et la prostitution, mais il était tout à fait exceptionnel de considérer que la condition du soldat était imputable non pas à sa nature, mais à l'environnement. Elle écrivait :

Je n'ai jamais été de ceux qui déplorent que le soldat soit insouciant, sensuel, désespérant. Au contraire, je dois dire [...] que je n'ai jamais rencontré des gens si réceptifs à l'enseignement et si pleins de bonne volonté que les militaires en général. Donnez-leur la possibilité d'envoyer promptement et en toute sécurité de l'argent à leur famille — et ils le feront. Donnez-leur une école et des cours — et ils y viendront. Donnez-leur un livre, un jeu et une lanterne magique et ils cesseront de boire (Goldie, 1987, p. 21).

Le succès rencontré par la salle de lecture de Scutari encouragea Florence Nightingale à faire campagne pour que des salles semblables soient installées dans les plus grandes casernes après la guerre et elle parvint en partie à ses fins.

La guerre de Crimée lui fournit l'occasion de tester ses idées et elle se sentit obligée, après le conflit, de publier un compte rendu (Nightingale, 1858*a* ; 1858*b* ; 1859). Elle savait qu'il fallait saisir immédiatement l'occasion de tirer des enseignements de la guerre : « Nous ne pouvons pas répéter l'expérience pour ceux qui enquêtent en Angleterre, comme on le ferait avec une expérience chimique. Il faut en faire un exemple historique » (McDonald, 1993). Si les réformes d'après la guerre de Crimée étaient urgentes, celles des soins infirmiers n'étaient pas aussi prioritaires. Ce n'est qu'en 1860, soit quatre ans après la fin du conflit, que Florence Nightingale se consacra à la formation des infirmières, domaine auquel son nom est le plus étroitement associé.

## La formation des infirmières

Au Royaume-Uni, l'idée qu'il fallait former les infirmières n'était plus entièrement nouvelle au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Avant la guerre de Crimée, on avait assisté à une renaissance des congrégations religieuses vouées au service des malades, qui produisaient de nombreuses infirmières compétentes et vertueuses, en opposition totale avec le stéréotype de l'infirmière, ignorante et souvent ivre, popularisé par Charles Dickens. Un certain nombre d'établissements de formation avaient été fondés au Royaume-Uni, dans les années 1830 et 1840, après que de nouvelles libertés

religieuses eurent été octroyées. St. John's House, communauté anglicane créée en 1848, dispensait une formation de trois mois à des femmes à qui on apprenait à soigner les pauvres et les malades à domicile. Six infirmières de St. John accompagnèrent Florence Nightingale en Crimée, mais, bien qu'elle eût noué des relations d'amitié étroites avec Mary Jones, directrice de St. John's House, et la révérende mère Clare Moore, supérieure du couvent de la Miséricorde à Bermondsey, deux établissements qui envoyèrent aussi des infirmières en Crimée, elle tint à ce qu'on formât des infirmières laïques. Lorsqu'elle travailla à la conception d'un programme de formation, elle eut conscience de l'opposition que cela pouvait susciter. Durant la guerre de Crimée, les tentatives de conversion de soldats sur leur lit de mort, dont certaines infirmières avaient été accusées par la presse, avaient failli faire avorter sa mission. C'est sans doute notamment parce qu'elle craignait de telles controverses qu'elle choisit la formation laïque.

La réforme des soins infirmiers à l'hôpital suscitait déjà une vigoureuse opposition. En 1856, John Flint South, chirurgien au St. Thomas' Hospital, à Londres, fit savoir que, selon lui, les infirmières n'avaient pas besoin de plus de qualifications que les femmes de chambre. Cela n'empêcha pas Florence Nightingale et le Fonds qui portait son nom d'engager en 1859 des négociations pour créer un centre de formation à St. Thomas. L'opposition d'une partie de la profession médicale était inévitable.

Nous avons déjà fait remarquer que Florence Nightingale préférait peser sur les décisions plutôt que les imposer. Pourtant, en ce qui concerne l'école Nightingale, d'autres raisons la poussaient à se tenir relativement éloignée de la gestion de l'établissement. La maladie dont elle souffrait depuis la guerre de Crimée limitait son activité : il était donc logique qu'elle délégât la lourde charge que représentait la direction de l'école à une surveillante générale active. Aurait-elle d'ailleurs été en bonne santé, il est peu probable qu'elle aurait elle-même enseigné puisque, à en juger par sa correspondance privée, elle ne se sentait pas faite pour enseigner aux femmes. En décembre 1861, elle écrivait, non sans une certaine exagération, à Mary Mohl :

Mes doctrines n'ont pas rencontré d'écho chez les femmes. Aucune de mes compagnes de Crimée n'a appris quoi que ce soit de moi, aucune n'a consacré sa vie [...] à mettre à profit la leçon de cette guerre (Vicus et Nergaard, 1989, p. 230).

Elle était également persuadée que ce sont les meilleurs praticiens qui font les meilleurs enseignants :

L'auteur, qui a une plus grande expérience de ce qu'on pourrait appeler les soins infirmiers à l'hôpital — à savoir les soins manuels pratiques — que quiconque en Europe, pense honnêtement qu'il est impossible d'apprendre cela dans un livre et qu'on ne peut complètement acquérir ce savoir que dans des salles d'hôpital ; elle pense aussi sincèrement que pour ce qui est des soins en chirurgie, la meilleure école en Europe était sans doute de voir à l'œuvre une « sœur » de la vieille école dans un hôpital de Londres (Nightingale, 1860a).

Si les manuels ne pouvaient, selon elle, enseigner l'aspect « artisanal » du travail de l'infirmière, elle reconnaissait cependant qu'ils permettaient de se familiariser avec les règles d'hygiène et d'aménagement des installations. Son plaidoyer pour que chaque stagiaire ait sa chambre au Nightingale Home afin d'étudier et de réfléchir montre qu'elle ne s'intéressait pas uniquement à l'aspect pratique de la formation des infirmières.

Les caractéristiques de l'école Nightingale pendant ces premières années de fonctionnement étaient les suivantes :

- L'établissement, tout en étant indépendant, était rattaché à un hôpital ;
- Les stagiaires ne relevaient que de la surveillante générale ;
- L'établissement constituait un foyer sécurisant pour les stagiaires ;
- L'enseignement des stagiaires était assuré par le personnel de l'hôpital : religieuses et médecins ;
- L'évaluation des stagiaires était assurée par les religieuses et par la surveillante générale ;
- Les stagiaires percevaient un salaire de base pendant leur formation ;
- Le contrat des stagiaires leur faisait obligation d'accepter, après leur formation, un poste dans un hôpital désigné par le Fonds. Celui-ci avait pour politique d'envoyer des groupes d'infirmières formées, diffuser le système de formation Nightingale dans d'autres hôpitaux.

Tout cela n'alla pas sans bien des difficultés. Le système reposait sur les sœurs qui n'avaient elles-mêmes aucune qualification ; on ne pouvait attendre des médecins qu'ils comprennent aussi bien les impératifs de la formation des infirmières que l'enseignement de la médecine ; la surveillante générale, Mme Sarah Wardroper, responsable des soins infirmiers à l'hôpital, utilisait les stagiaires comme personnel supplémentaire ; il se révéla difficile de recruter des stagiaires ayant les qualités voulues.

Selon Monica Baly, historienne du Fonds Nightingale :

La lampe de Mlle Nightingale ne produisit pas une illumination soudaine : la réforme progressa lentement et avec peine, et ce qui devait être connu plus tard sous le nom de système Nightingale, loin d'être un projet idéal conçu par elle, ne fut qu'une construction pragmatique tirée de l'expérience et de compromis imposés.

L'appréciation générale de Monica Baly est sans aucun doute exacte : l'école n'a pas progressé aussi régulièrement que les premiers historiens en avaient donné l'impression. Les dix premières années ont été particulièrement difficiles. Néanmoins, le dispositif qui s'est mis en place au cours des dix années suivantes était bien meilleur, essentiellement grâce à une série d'initiatives prises par Florence Nightingale elle-même au début des années 1870. Il n'y a aucune raison sérieuse de croire qu'elle voyait dans la formation des infirmières autre chose qu'un projet expérimental. Elle avait appris au temps de la Commission royale sur la santé de l'armée que les réformes ne s'opèrent pas par des victoires faciles. De 1872 jusqu'à ce que son pouvoir se mette à décliner, elle suivit de près le développement de l'école, faisant connaissance

avec un grand nombre de stagiaires et adressant à l'établissement une missive annuelle imprimée, pleine de conseils pratiques et d'exhortations morales.

Il ne faut pas oublier non plus lorsqu'on s'efforce de mesurer le succès de l'école Nightingale que, malgré ses débuts difficiles, sa réputation s'était propagée très loin à cause de l'impact durable de la légende Nightingale, mais aussi grâce à des efforts soutenus. Le cousin de Florence, Henry Bonham-Carter, fut secrétaire du Fonds Nightingale de 1861 à 1914 et son dévouement contribua à faire en sorte que les résultats obtenus par l'école soient reconnus. En 1887, lorsque Mme Wardroper partit à la retraite, Bonham-Carter put proclamer que l'école avait donné des surveillantes générales à 42 hôpitaux et que 520 infirmières y avaient bénéficié d'une formation. Les succès de l'école facilitèrent le recrutement de stagiaires de plus grande valeur tandis que des infirmières Nightingale mieux formées se mettaient à ouvrir leur propre établissement.

En émigrant très tôt vers l'Australie, le Canada, l'Inde, la Finlande, l'Allemagne, la Suède et les États-Unis d'Amérique, les infirmières Nightingale créèrent tout un réseau d'établissements. Leur métier était devenu une profession respectable pour les femmes du monde entier, la lampe de Florence Nightingale en devint l'emblème, symbole tout autant d'espoir (celui donné aux blessés de la guerre de Crimée) que d'alphabétisation et d'apprentissage. Lorsque la Fondation internationale Florence Nightingale fut créée en 1934 pour rendre hommage à son action éducative, la lampe en devint tout naturellement le symbole.

## Les théories de Florence Nightingale

Si l'on peut dire que la lampe de Florence projeta une lumière, ce fut en 1882 lorsqu'elle rédigea pour le *Dictionnaire de médecine Quain* deux articles intitulés « Infirmières, formation des » et « Les soins aux malades ». C'est dans le premier de ces textes qu'elle commença à décliner les qualités qu'on était en droit d'attendre d'un établissement de formation idéal, à partir de l'expérience acquise avec l'école Nightingale. La sœur résidente y exerçait une fonction essentielle. Elle avait pour tâche de consolider l'apprentissage acquis dans les salles et de surveiller le développement moral des stagiaires. Elle était en fait la première infirmière-enseignante spécialisée. Il est surprenant que Florence Nightingale ait imaginé la formation des infirmières en 1860 sans cette fonction et considéré qu'elle pouvait être remplie avec le seul concours de la surveillante générale des infirmières et des médecins.

Florence Nightingale a aussi exposé sa théorie de l'apprentissage, qui met l'accent sur l'acquisition de compétences pratiques :

L'observation nous indique *comment* est le patient ; la réflexion *ce* qu'il faut faire ; la formation *comment* il faut le faire. La formation et l'expérience sont, bien entendu, nécessaires pour nous enseigner aussi *comment* observer, *ce qu'il faut* observer, *comment* penser et *ce qu'il faut* penser (Nightingale, 1882).

Pour elle, une fois qu'une infirmière « avait appris à apprendre », il fallait poursuivre

le processus au-delà de la formation proprement dite. Sur ce point, elle était considérablement en avance sur son temps : « tous les cinq ou dix ans [...] une nouvelle formation est de nos jours vraiment indispensable » (Seymer, 1954, p. 333). Il n'est guère surprenant que, dans la dernière période de sa vie, elle se soit opposée à la certification des infirmières. Il lui semblait que ce statut officiel risquait de leur donner le sentiment que leur formation était achevée et de les rendre prétentieuses. Elle n'y voyait qu'une façon de reproduire le modèle de la profession médicale. Elle soulignait que les exigences de la fonction d'infirmière étaient différentes car ce rôle comportait une responsabilité particulière pour le bien-être des malades qu'elle estimait mieux garanti quand les soignantes considéraient plus leur travail comme une mission supérieure ou une vocation que comme une profession. Ses arguments — c'était sans doute inévitable — restèrent finalement sans écho.

## Chantre de l'éducation

L'éducation imprégnait presque toutes les dimensions de sa vie. Deux préoccupations l'inspiraient : les méthodes d'enseignement devaient avoir un caractère pratique et correspondre aux objectifs susceptibles d'être définis.

Elle s'intéressa vivement à l'école élémentaire du village près duquel se situait la maison familiale des Nightingale, dans le Derbyshire. Elle acquit des ouvrages pour sa bibliothèque tout en s'attachant à d'autres formes d'apprentissage. Elle recommandait que l'on mette à profit la richesse géologique du Derbyshire en utilisant des spécimens de roches et de minéraux pour faciliter l'enseignement. On était bien loin des méthodes sinistres de M. Gradgrind, caricature de l'instituteur victorien dépeint par Charles Dickens.

Son intérêt pour les écoles s'étendait jusqu'aux colonies britanniques. Ce qui l'intéressait particulièrement, c'était l'effet de la scolarisation sur la santé des enfants. En 1863, sous le patronage du duc de Newcastle, elle réalisa une étude statistique sur 143 écoles coloniales d'Afrique du Sud, d'Australie, du Canada et de Ceylan (aujourd'hui Sri Lanka). Elle craignait que les méthodes d'enseignement européennes ne conviennent pas aux populations autochtones. Dans une correspondance échangée avec Sir George Grey, gouverneur de la Nouvelle-Zélande, elle expliquait :

Confiner dans une salle de classe, tous les jours et pendant plusieurs heures un certain nombre d'enfants, en les gavant de formules impressionnantes, [serait] fatal à une race soumise à ce traitement pour la première fois. Cela nuirait à la santé de ces enfants, les vouerait à la scrofule et à la tuberculose, et équivaldrait en fait à une lente torture conduisant à la mort (Keith, 1995).

Selon Jocelyn Keith, ses conseils semblent être demeurés lettre morte.

À la fin des années 1860, elle s'intéressa à l'éducation des pauvres qui vivaient dans des hospices. Ses critiques acerbes du régime répressif imposé aux pensionnaires de ces établissements rencontrèrent un large écho. Au lieu de punir les pauvres, soutenait-elle essentiellement, il fallait les initier à des façons de s'aider eux-mêmes. Il était donc important de mettre en place un enseignement pratique qui les fami-

liariserait avec diverses formes de travail manuel. Elle voulait retirer les enfants de ces hospices et leur donner un enseignement dans les établissements de formation à l'industrie, récemment créés.

En raison de sa longue amitié avec M. Benjamin Jowett, directeur du Balliol College de l'Université d'Oxford, elle fut conduite à s'interroger sur l'enseignement supérieur. Dans les années 1870, elle avait appuyé la proposition de créer, à la mémoire d'Adolphe Quetelet, fondateur des statistiques modernes, une médaille récompensant des travaux statistiques. Au début des années 1890, Jowett raviva son désir de promouvoir les statistiques et la présenta au mathématicien Francis Galton. Ensemble, Nightingale et Galton conçurent des plans pour la création d'une chaire de statistiques à Oxford. Dans une lettre à Galton datée du 7 février 1891, Florence Nightingale suggérait que cette chaire aide à développer les statistiques sur l'éducation, la criminologie, les hospices et l'Inde. Ces propositions n'eurent pas de suite et les historiens ont débattu des raisons de cet échec. Il est à noter que l'intérêt manifesté par Florence Nightingale pour les applications pratiques des statistiques aux problèmes sociaux n'était pas partagé par la majorité des universitaires de son temps. Karl Pearson, père des statistiques modernes appliquées, reconnut toutefois certaines vertus aux idées de Florence Nightingale sur ce sujet, de sorte que ses efforts ne furent pas entièrement vains.

## Conclusion

Lors d'une intervention dans les universités de St. Andrew's et de Glasgow, Florence Nightingale énonça un principe qui correspondait parfaitement à sa vision des choses : « [...] l'éducation sert à apprendre non pas à savoir, mais à agir » (Nightingale, 1873, p. 576). Il paraît équitable de juger sa contribution à l'éducation à l'aune de l'effet pratique de ses réformes. Une lettre que lui adressa Benjamin Jowett pourrait lui servir d'épitaphe :

Vous avez suscité un grand élan romantique il y a 23 ans lorsque vous êtes revenue de Crimée [...] et aujourd'hui vous continuez à travailler en silence sans que personne ne sache combien de vies vos infirmières sauvent dans les hôpitaux ; combien de milliers de soldats [...] sont aujourd'hui vivants grâce à votre prévoyance et à votre diligence ; combien d'Indiens de cette génération et des générations à venir ont été préservés de la famine et de l'oppression, et soulagés du fardeau de leurs dettes grâce à l'énergie d'une femme malade qui peut à peine quitter son lit. Le monde ne sait rien de cela ou n'y pense pas. Mais je le sais et j'y pense souvent (31 décembre 1879).

## Note

1. Il s'agit de la première de quatre expériences du même type que Florence Nightingale relata dans son journal intime.

## Références

Baly, M. E. 1986. *Florence Nightingale and the nursing legacy* [Florence Nightingale et l'héritage infirmier]. Beckenham, Royaume-Uni, Croom Helm.

- Calabria, M. 1994. « Florence Nightingale and the libraries of the British Army » [Florence Nightingale et les bibliothèques de l'armée britannique]. *Libraries and culture* (Austin, Texas), vol. 29, n° 4, p. 367-88.
- Goldie, S. (dir. publ.). 1987. « *I have done my duty* » : *Florence Nightingale in the Crimean War, 1854-56* [Florence Nightingale pendant la guerre de Crimée ; 1854-1856]. Manchester, Royaume-Uni, Manchester University Press.
- Keith, J. 1995. « What if they had listened to Florence ? : an essay in contrafactus » [Et s'ils avaient écouté Florence... essai sur une action entravée]. Dans : Bryder, L. ; Dow, W. (dir. publ.). *New countries and old medicine*, p. 340-346. Auckland, Nouvelle-Zélande, Pyramid Press.
- McDonald, L. 1993. *Women founders of the social sciences* [Fondatrices en sciences sociales]. Ottawa, Carleton University Press.
- Nightingale, F. 1851. *The Institution of Kaiserswerth on the Rhine, for the practical training of deaconesses, under the direction of the Rev. Pastor Fliedner, embracing the support and care of a hospital, infant and industrial schools, and a female penitentiary* [L'institution de Kaiserswerth-sur-le-Rhin, pour la formation pratique des diaconesses, sous la direction du pasteur Fliedner, comprenant le soutien et l'entretien d'un hôpital, d'écoles pour enfants en bas âge et d'écoles d'apprentissage et d'une institution pénitentiaire pour femmes]. Londres, Colonial Ragged Training School. 32 p.
- . 1858. *Subsidiary notes as to the introduction of female nursing into military hospitals in peace and in war* [Notes sur l'introduction de l'infirmerie féminine dans les hôpitaux militaires, en temps de paix comme en temps de guerre]. *Presented by request to the Secretary of State for War*. Londres, Harrison and Sons. 133 p.
- . 1858. *Notes on matters affecting the health efficiency and hospital administration of the British Army founded chiefly on the experience of the late war. Presented by request to the Secretary of State for War* [Notes sur des sujets se rapportant à l'efficacité hospitalière et administrative de l'armée britannique, fondées principalement sur l'expérience acquise lors de la dernière guerre]. Londres, Harrison and Sons. 567 p.
- . 1860. *Notes on nursing : what it is and what it is not* [Notes sur les soins infirmiers : ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas]. Londres, Harrison. 70 p.
- . 1873. « A 'note' of interrogation » [Un point d'interrogation]. *Fraser's magazine*. Mai, p. 567-577.
- O'Malley, I. B. 1930. *Florence Nightingale, 1820-56*. Londres, Thornton Butterworth. 416 p.
- Seymer, L. (dir. publ.). 1954. *Selected writings of Florence Nightingale* [Écrits choisis de Florence Nightingale]. New York, MacMillan. 397 p.
- Strachey, L. 1918. « Florence Nightingale ». Dans : *Eminent Victorians* [Figures éminentes de l'ère victorienne]. Londres, Chatto and Windus. (Également publié dans la collection Penguin Books.)
- Vicinus, M. ; Nergaard, B. (dir. publ.). 1989. *Ever yours, Florence Nightingale* [À vous pour toujours ; Florence Nightingale]. Londres, Virago Press. 461 p.

## Ouvrages de Florence Nightingale

1851. *The Institution of Kaiserswerth on the Rhine, for the practical training of deaconesses, under the direction of the Rev. Pastor Fliedner, embracing the support and care of a hospital, infant and industrial schools, and a female penitentiary* [L'institution de Kaiserswerth-sur-le-Rhin, destinée à la formation pratique des diaconesses, sous la

- direction du pasteur Fliedner, comprenant le soutien et l'entretien d'un hôpital, d'écoles pour enfants en bas âge et d'écoles d'apprentissage et d'une institution pénitentiaire pour femmes.] Londres, Colonial Ragged Training School. 32 p.
- 1858a. *Notes on matters affecting the health, efficiency and hospital administration of the British army founded chiefly on the experience of the late war. Presented by request to the Secretary of State for War* [Notes sur des sujets se rapportant à l'efficacité hospitalière et administrative de l'armée britannique, fondées principalement sur l'expérience acquise lors de la dernière guerre]. Londres, Harrison and Sons. 567 p.
- 1858b. *Subsidiary notes as to the introduction of female nursing into military hospitals in peace and in war. Presented by request to the Secretary of State for War* [Notes supplémentaires quant à l'introduction des soins infirmiers donnés par des femmes dans les hôpitaux militaires en temps de paix et en temps de guerre. Présenté à la demande du Secrétariat d'État à la guerre]. Londres, Harrison and Sons. 133 p.
1859. *Notes on hospitals : being two papers read before the National Association for the Promotion of Social Science, at Liverpool, in October 1858. With evidence given to the Royal Commissioners on the State of the Army in 1857* [Notes sur les hôpitaux : consistant en deux textes lus devant l'Association nationale pour le développement de la science sociale, à Liverpool, en octobre 1858. À l'aide de la démonstration faite devant les commissaires royaux délégués à l'état de l'armée en 1857]. Londres, John W. Parker and Sons. 108 p.
- 1860a. *Notes on nursing : what it is and what it is not* [Notes sur les soins infirmiers : ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas]. Londres, Harrison. 70 p.
- 1860b. *Suggestions for thought for searchers after religious truth* [Sujets de réflexion destinés à ceux qui cherchent la vérité dans la religion]. 3 vol. Londres, Eyre and Spottiswoode. (Impression privée.)
- 1863a. *How people may live and not die in India* [Comment les populations peuvent vivre plutôt que mourir en Inde]. Londres, Emily Faithfull. 11 p.
- 1863b. *Notes on hospitals* [Notes sur les hôpitaux]. 3<sup>e</sup> édition. Londres, Longmans. 187 p.
- 1863c. *Sanitary statistics of native and colonial schools and hospitals* [Statistiques sanitaires des écoles et des hôpitaux nationaux et coloniaux]. Londres. 67 p.
1865. *The organisation of nursing in a large town (an account of the Liverpool nurses' training school). With an introduction by Florence Nightingale.* [De l'organisation des soins infirmiers dans une métropole. Une contribution de l'école de formation des infirmières de Liverpool. Introduction de Florence Nightingale]. Liverpool. 103 p.
1867. « Suggestions on the subject of providing, training, and organizing nurses for the sick poor in workhouse infirmaries » [Propositions visant à améliorer les services infirmiers dans les hôpitaux et traitant des méthodes utilisées dans la formation des infirmières spécialisées dans les soins aux nécessiteux]. Dans : *Report of the committee on cubic space of metropolitan workhouses with papers submitted to the committee.* Parliamentary Blue Book, p. 64-79.
1871. *Introductory notes on lying-in institutions, together with a proposal for organizing an institution for training midwives and midwifery nurses.* By Florence Nightingale [Notes d'introduction au sujet des maternités : avec une proposition quant à l'organisation d'une institution destinée à former des sages-femmes et des infirmières-obstétriciennes. Par Florence Nightingale]. Londres, Longmans, Green and Co. 110 p.
- 1873a. « A 'note' of interrogation » [Un point d'interrogation]. *Fraser's magazine.* Mai, p. 567-577.



- 1873b. « A sub-‘note’ of interrogation. What will our religion be in 1999 ? » [Un point d’interrogation supplémentaire... Que sera notre religion en 1999 ?]. *Fraser’s magazine*, p. 25-36.
- 1874a. *Life or death in India. A paper read at the meeting of the National Association for the Promotion of Social Science, Norwich, October, 1873. With an appendix « life or death by irrigation »* [Vivre ou mourir en Inde : un texte lu à la rencontre organisée par l’Association nationale pour le développement de la science sociale, Norwich, octobre 1873. En appendice : l’irrigation : une question de vie ou de mort]. Londres, Harrison and Sons. 63 p.
- 1874b. *Suggestions for improving the nursing services of hospitals and on the method of training nurses for the sick poor* [Propositions visant à améliorer les services infirmiers dans les hôpitaux et traitant des méthodes utilisées dans la formation des infirmières spécialisées dans les soins aux nécessiteux]. 18 p.
1876. *Metropolitan and National Association for providing trained nursing for the sick poor. On trained nursing for the sick poor* [Association métropolitaine et nationale pour la promotion des soins aux nécessiteux par des infirmières qualifiées. Sur le sujet de la qualification des infirmières spécialisées dans les soins aux nécessiteux]. Londres, Spottiswoode and Co. 12 p.
1879. « A missionary health officer in India » [Un missionnaire, officier de la santé en Inde]. Dans : *Good words* (trois articles), juillet, août et septembre 1879, p. 492-496, p. 565-571, p. 635-640.
1882. « Nurses, training of » and « Nursing the sick » [Infirmières, formation des] et [Des soins aux malades]. Dans : *Quain’s dictionary of medicine*, p. 1038-1043 ; p. 1043-1049.
1892. « Three letters » [Trois lettres]. Dans : *Report of the training of rural health missioners and of their village lecturing and visiting under the Bucks County Council : 1891-92*. Winslow, Royaume-Uni, E. J. French. 50 p.
1893. « Sick-nursing and health-nursing » [Soins aux malades et soins de santé]. Dans : *Woman’s mission : a series of congress papers on the philanthropic work of women by eminent writers*. Londres, Sampson Low, Marston and Co., p. 184-199.
1894. *Health teaching in towns and villages. Rural hygiene* [De l’enseignement des soins de santé dans les villes et les villages. L’hygiène rurale]. Londres, Spottiswoode and Co., 27 p.

*Bio-bibliography*, de Bishop et Goldie, reste à ce jour le meilleur inventaire des 200 livres, rapports, articles et brochures rédigés par Florence Nightingale. Seules les deux nouvelles éditions importantes parues en anglais depuis la publication de *Bio-bibliography* sont mentionnées ci-après :

- Bishop, W. J. ; Goldie, S. 1962. *A Bio-bibliography of Florence Nightingale*. Londres, Dawson’s of Pall Mall.
- Nightingale, F. 1991. *Cassandra and other selections from suggestions for thought*. (Sous la direction de M. A. Poovey.) Londres, Pickering and Chatto.
- Skretkowicz, V. (dir. publ.). 1992. *Florence Nightingale’s notes on nursing* (révisé avec des ajouts) [Florence Nightingale : notes sur le sujet des soins infirmiers]. Londres, Scutari Press.

### **Ouvrages sur Florence Nightingale**

- Cook, E. T. 1913. *The life of Florence Nightingale* [La vie de Florence Nightingale]. 2 vol. Londres, Macmillan.
- O'Malley, I. B. 1930. *Florence Nightingale, 1820-1856*. Londres, Thornton Butterworth. 416 p.
- Woodham-Smith, C. 1992. *Florence Nightingale*. Londres, Constable.

Pour vous abonner à  
**Perspectives**  
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

**Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.**

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41

Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée* de l'UNESCO.

*Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :*

☐ Édition française      ☐ Édition anglaise      ☐ Édition espagnole

*Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :*

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de  
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N° ..... Date d'expiration .....

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature : ..... Date : .....

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France. Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

# Revue trimestrielle d'éducation comparée **P E R S P E C T I V E S**

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur l'Internet :

<http://www.unicc.org/ibe/Publications>

*« Dossiers » à paraître dans Perspectives en 1998 — Volume XXVIII*

- N° 1, mars 1998 : *L'évaluation des systèmes d'enseignement : l'état de la question à la fin des années 90*
- N° 2, juin 1998 : *Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie*
- N° 3, septembre 1998 : *L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : prévoir et agir*
- N° 4, décembre 1998 : *Maintenir la discipline à l'école*

Tarifs annuels d'abonnements :

☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF).

☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF).

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41

Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

---

## Agents de vente des publications de l'UNESCO

---

**AFRIQUE DU SUD :** Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLVILLE 7530.

**ALBANIE :** « Ndermarrrja e perhapjes se librit », TIRANA.

**ALGÉRIE :** Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

**ALLEMAGNE :** UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchlandlung, Lörracher Strasse 16 A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; LKG mbH, Abt.

Internationaler Fachbuchersand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes*

*scientifiques :* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO » :* Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

**ANGOLA :** Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

**ANTIGUA-ET-BARBUDA :** National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

**ANTILLES NÉERLANDAISES :** Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

**ARGENTINE :** Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541)956 1985.

**AUSTRALIE :** Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09 ; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54 ; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement :* Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

**AUTRICHE :** Gerold & Co., Graben 31, A-1011 VIENNE, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

**BAHREÏN :** United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

**BANGLADESH :** Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

**BARBADE :** University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

**BELGIQUE :** Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

**BÉNIN :** Librairie Notre-Dame, B.P. 307, COTONOU.

**BOLIVIE :** Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

**BOTSWANA :** Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

**BRÉSIL :** Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SAO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

**BULGARIE :** Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIA.

**BURKINA FASO :** SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

**CAMEROUN :** Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDÉ ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ.

**CANADA :** Édition Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies :* 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO, Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél./fax : (514) 624-5314.

**CAP-VERT :** Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

**CHILI :** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

**CHINE :** China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

**CHYPRE :** « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

**COLOMBIE :** ICYT – Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605,

Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94 80, fax: (571) 226 92 93; **Infoenlace Ltda.**, Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél. : (57-1) 285 27 98, fax : (57-1) 310 75 85

**COMORES : Librairie Masiwa**, 4, rue Ahmed-Djoumou, B.P. 124, MORONI.

**CONGO : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO**, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; **Librairie Raoul**, B.P. 160, BRAZZAVILLE .

**CORÉE, RÉPUBLIQUE DE : Korean National Commission for UNESCO**, P.O. Box Central 64, SÉOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; **librairie : Sung Won Building**, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SÉOUL.

**COSTA RICA : Distribuciones dei LTDA.**, Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél. : 25 37 13, fax : (50-6) 253 15 41.

**CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO**, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; **Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA)**, B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; **Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF)**, 1, rue du Docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél. : (255) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (255) 44 98 58.

**CROATIE : Mladost**, Ilica 30/11, ZAGREB.

**CUBA : Ediciones Cubanas**, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

**DANEMARK : Munksgaard Book and Subscription Service**, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél. : 33 12 85 70, fax : 33 12 93 87.

**ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre**, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax : (202) 392 25 66 ; **Al-Ahram Distribution Agency**, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél. : 578 60 69, fax : (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, LE CAIRE, Al-Bustan Center, Bab El-Look, LE CAIRE.

**EL SALVADOR : Clásicos Roxsil**, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél. : (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax : (50-3) 228 12 12.

**ÉMIRATS ARABES UNIS : Al Mutanabbi Bookshop**, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél. : 32 59 20, 34 03 19, fax : (9712) 31 77 06 ; **Al Batra Bookshop**, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél. : (971-6) 54 72 25.

**ÉQUATEUR : Librería FLASCO - Sede Ecuador**, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél. : 542 714/231 806, fax : (593-2) 566 139.

**ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A.**, Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél. : (91) 431 33 99, fax : (341) 575 39 98, **Ediciones Liber**, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél. : (34-4) 683 06 94 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél. : (93) 412 10 14, fax : (343) 412

18 54 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél. : (34-73) 28 19 30, fax : (34-73) 26 10 55 ; **Librería Internacional AEDOS** : Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél. : (93) 488 34 92 ; **Amigos de la UNESCO — País Vasco**, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél. : (344) 427 51 59/69, fax : (344) 427 51 49.

**ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : UNIPUB**, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; **Librairie des Nations Unies**, NEW YORK, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 49 70.

**ÉTHIOPIE : Ethiopian National Agency for UNESCO**, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

**FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa**, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél. : (358) 08 52 751, fax : (358) 085-27888.

**FRANCE : Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO**, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél. : 01 45 68 22 22.

**Commandes par correspondance : Éditions UNESCO**, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax : 01 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les périodiques* : Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél. : 01 45 68 45 64/65/66, téléfax : 01 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques* : CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél. : (33) 01 47 07 22 84, fax : (33) 01 43 36 76 55.

**GHANA : Presbyterian Bookshop Depot Ltd**, P.O. Box 195, ACCRA ; **Ghana Book Suppliers Ltd**, P.O. Box 7869, ACCRA ; **The University Bookshop of Ghana**, ACCRA ; **The University Bookshop of Cape Coast** ; **The University Bookshop of Legon**, P.O. Box 1, LEGON.

**GRÈCE : Eleftheroudakis**, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél. : (01) 3222-255, fax : (01) 323 98 21 ; **Librairie H. Kauffmann**, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél. : (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; **Commission nationale hellénique pour l'UNESCO**, 3 rue Akadimias, ATHÈNES ; **John Mihalopoulos & Son S.A.**, 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél. : (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax : (031) 26 85 62.

**GUATEMALA : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO**, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

**GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO**, B.P. 964, CONAKRY.

**GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco**, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

**HAÏTI** : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

**HONDURAS** : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél. : 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

**HONG KONG** : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

**HONGRIE** : Librorade KFT, Pesti UT. 237, BUDAPEST.

**INDE** : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 6773 10, 6763 08, fax : (91-11) 6873 351; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himaytnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél. : 23 21 38, fax : (91-40) 2403 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél. : 261 1972.

**INDONÉSIE** : PT Bhartara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

**IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D'** : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TÉHÉRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

**IRLANDE** : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

**ISLANDE** : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVÍK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

**ISRAËL** : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, BNEI BRAK 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12 ;

**TERRITOIRES ET PAYS VOISINS** : INDEX Information Services, P.O.B. 19502, JÉRUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

**ITALIE** : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FLORENCE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 MILAN ; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROME, tél. : 57 97 46 08, fax : 578 26 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TURIN, tél. : (011) 69 361, fax : (011) 63 88 42.

**JAMAÏQUE** : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927 16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

**JAPON** : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél. : (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

**JORDANIE** : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

**KENYA** : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

**KOWEÏT** : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWEIT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

**LESOTHO** : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

**LIBAN** : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

**LIBÉRIA** : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, MONROVIA.

**LUXEMBOURG** : Librairies Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

**MADAGASCAR** : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P. 331, ANTANANARIVO.

**MALAISIE** : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

**MALAWI** : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

**MALDIVES** : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

**MALI** : Librairie Nouvelle S.A., avenue Mobido Keita, B.P. 28, BAMAKO.

**MALTE** : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

**MAROC** : Librairie «Aux Belles Images», 281, avenue Mohammed-V, RABAT; SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

**MAURICE** : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

**MAURITANIE** : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

**MEXIQUE** : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19; Librería Secur, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CÍCOM, 86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (5293) 12 39 66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

**MONACO** : *Périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

**MOZAMBIQUE** : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho, n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

**MYANMAR** : Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.

**NÉPAL** : Sajha Prakashan, Pulchowk, KATHMANDU.

**NICARAGUA** : Casa del Libro, Librería Universitaria — UCA, Apartado 69, MANAGUA, tél./fax : (505-2) 78 53 75.

**NIGER** : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380 NIAMEY.

**NIGÉRIA** : UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68 30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58; Obafemi Awolowo University, ILE IFE; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN; The University Bookshop of Nsukka; The University Bookshop of Lagos; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

**NORVÈGE** : Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30 53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax : 226 81 901.

**NOUVELLE-ZÉLANDE** : GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax : (644) 496 56 98. *Librairies* ; Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309 53 61, fax : (649) 307 21 37; 147 Hereford Street, Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42, fax : (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477 82 94, fax : (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O. Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax : (647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, PALMERSTON NORTH.

**UGANDA** : Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.

**PAKISTAN** : Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000, tél. : 66839, telex : 4886 ubplk; UNESCO Publications Centre, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251) 21 39 59, 82 27 96.

**PAYS-BAS** : Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM, tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93; INOR Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00 04, fax : (315) 42 72 92 96. *Périodiques*: Faxon-Europe, Postbus 197, 1000 AD AMSTERDAM; Kooyker Booksellers, P.O. Box 24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax : (071) 14 44 39.

**PHILIPPINES** : International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. : 817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

**POLOGNE** : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 VARSOVIE ; Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 VARSOVIE.

**PORTUGAL** : Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBONNE, tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 LISBONNE Codex).

**QATAR** : UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86 77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

**RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE** : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.

**RÉPUBLIQUE TCHÈQUE** : SNTL, Spalena 51, 113-02 PRAHA 1; Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAGUE 1; INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006 PRAGUE 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522 449, 522 443.

**RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE** : Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.

**ROUMANIE** : ARTEMIX-Export-Import, Piata Stiintei, n.º 1, P.O. Box 33-16, 70005 BUCAREST.

**ROYAUME-UNI** : HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, LONDRES SW8 5DT, fax : 0171-873 2000; *commandes par téléphone* : 0171-873 9090; *informations* : 0171-873 0011. *Librairies* HMSO : 49 High Holborn, LONDRES WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur place seulement*); 71 Lothian Road, ÉDIMBOURG EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181; 16 Arthur Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451; 9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER M60 8AS, tél. : 0161-834 7201; 258 Broad Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643 3740; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1 2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* : McCarta Ltd, 15 Highbury Place, LONDRES N5 1QP; GeoPubs (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, AMPHILL, MK45 2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

**RUSSIE, FÉDÉRATION DE** : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSCOU 113095.

**SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES** : Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

**SÉNÉGAL** : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BREDA), 12, avenue Roume, B.P. 3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax : 23 83 93 ; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR.

**SEYCHELLES** : National Bookshop, P.O. Box 48, MAHE.

**SINGAPOUR** : Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPOUR 1543,



fax : (65) 344 01 80; **Select Books Pte Ltd**,  
19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping  
Centre, SINGAPOUR 1024, tél. : 732 15 15,  
fax : (65) 736 08 55.

**SLOVAQUIE** : Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6,  
893-31 BRATISLAVA.

**SLOVÉNIE** : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2,  
P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

**SOMALIE** : Modern Book Shop and General,  
P.O. Box 951, MOGADISCIO.

**SRI LANKA** : Lake House Bookshop, 100 Sir  
Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244,  
COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

**SUÈDE** : Fritzes Information Center and  
Bookshop, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM  
(adresse postale : Fritzes Customer Service, S-106  
47 STOCKHOLM), tél. : (468) 690 90 90, fax : (468)  
20 50 21. *Périodiques* : Wennergren-Williams  
Informations Service, Box 1305, S-171 25 SOLNA,  
tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71;  
*Tidskriftscentralen*, Subscription Services,  
Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. :  
468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

**SUISSE** : ADECO, Case postale 465, CH-1211  
GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021)  
943 36 05; *Europa Verlag*, Rämistrasse 5, CH-8024  
ZÜRICH, tél. : 261 16 29; *Librairie des Nations  
Unies (vente sur place seulement)* :  
Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. :  
740 09 21, fax : 917 00 27. *Périodiques* :  
Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

**SURINAME** : Suriname National Commission  
for UNESCO, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. :  
(597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83  
(attn. UNESCO Nat. Com.).

**THAÏLANDE** : UNESCO Principal Regional  
Office in Asia and the Pacific (PROAP),  
Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK  
10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66;  
*Suksapan Panit*, Mansion 9, Rajdamnern  
Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22,  
fax : (662) 281 49 47; *Nibondh & Co. Ltd*, 40-42  
Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O.  
Box 402, BANGKOK G.P.O., tél. : 221 26 11, fax :  
224 68 89; *Suksit Siam Company*,  
113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat  
Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

**TOGO** : Les Nouvelles Éditions Africaines  
(NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862,  
LOMÉ.

**TRINITÉ ET TOBAGO** : Trinidad and Tobago  
National Commission for UNESCO, Ministry of  
Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF  
SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

**TUNISIE** : Dar el Maaref, Route de Tunis km  
131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62  
35, fax : (216) 35 65 30.

**TURQUIE** : Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi  
No. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

**URUGUAY** : Ediciones Trecho S.A., Av. Italia  
2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090,  
MONTEVIDEO, tél. : (598-2) 98 38 08, fax : (598-2) 90

59 83. *Livres et cartes scientifiques seulement* :  
**Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, piso  
7, oficina 702, Casilla de Correos 1518,  
MONTEVIDEO.

**VENEZUELA** : Oficina de la UNESCO en Caracas,  
Av. Los Chorrros Cruce c/ Acueducto, Edificio  
Asovincar, Altos de Sebucán, CARACAS,  
tél. : (582) 286 21 56, fax : (582) 286 03 26 ;  
**Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52,  
Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS  
1060-A ; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado  
662, CARACAS 10010 ; **Fundación Kuai-Mare del  
Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La  
Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes,  
CARACAS, tél. : (582) 92 05 46, 91 94 01,  
fax : (582) 92 65 34.

**YUGOSLAVIE** : Nolit, Terazije 13/VIII, 11000  
BEOGRAD.

**ZAÏRE** : SOCEDI (Société d'études et d'édition),  
3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69,  
KINSHASA.

**ZAMBIE** : National Educational Distribution  
Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, LUSAKA.

**ZIMBABWE** : Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67  
Union Avenue, Harare ; **Grassroots Books (Pvt)**  
Ltd, Box A267, HARARE.

Une liste complète des agents de vente dans tous les  
pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions  
UNESCO, Service de la promotion et des ventes,  
7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE.

#### Bons de livres de l'UNESCO

Utiliser les bons de l'UNESCO pour acheter des  
ouvrages et des périodiques de caractère éducatif,  
scientifique ou culturel. Pour tout renseignement  
complémentaire, veuillez vous adresser au Service  
des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy,  
75352 PARIS 07 SP, France.

ÉDITIONS UNESCO



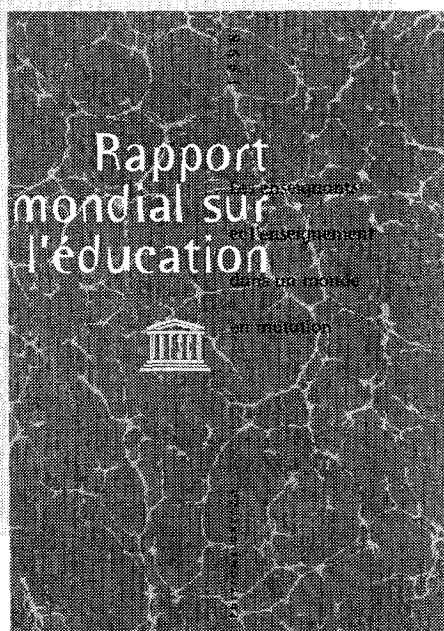
# Rapport mondial sur l'éducation 1998

## Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation

*Enquête sur la profession la plus répandue*

- Changement de la condition  
enseignante et du profil  
des enseignants
- Évolution des dépenses publiques  
en matière d'éducation
- Les conditions précaires dans  
les pays les plus défavorisés
- Défis posés par l'introduction  
des nouvelles technologies  
de l'information et  
de la communication

Fournit également des données  
sur les aspects clés de l'éducation dans  
plus de 180 pays



**Rapport mondial  
sur l'éducation 1998**  
Les enseignants et l'enseignement  
dans un monde en mutation  
4<sup>e</sup> éd., 174 p., tabl. et graph. en couleurs  
ISBN 92-3-203450-6 / **150 FF**

**Pour commander :**  
Éditions UNESCO  
7, place de Fontenoy  
75532, Paris 07 SP (France)  
Fax : +33 1 45 68 57 41  
Internet :  
<http://www.unesco.org/publications>

# CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

## ALLEMAGNE

**M. le Professeur Wolfgang Mitter**  
Deutsches Institut für internationale  
pädagogische Forschung

## ARGENTINE

**M. Daniel Filmus**  
Faculté latino-américaine de sciences sociales  
(FLACSO)

## AUSTRALIE

**M. le Professeur Phillip Hughes**  
Australian National University, Canberra

## AUSTRALIE

**Dr Phillip Jones**  
Université de Sydney

## BELGIQUE

**M. le Professeur Gilbert De Landsheere**  
Université de Liège

## BOLIVIE

**M. Luis Enrique López**  
Programa de Formación en Educación  
Intercultural Bilingüe para la Región  
Andina, Cochabamba

## BOTSWANA

**Mme Lydia Nyati-Ramahobo**  
Université de Botswana

## BRÉSIL

**M. Walter E. García**  
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

## BRÉSIL

**M. Jorge Werthein**  
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

## CHILI

**M. Ernesto Schiefelbein**  
Université Santo Tomás

## CHINE

**Dr Zhou Nanzhao**  
Institut national chinois de recherche  
pédagogique

## COLOMBIE

**M. Rodrigo Parra Sandoval**  
Fundación FES

## COSTA RICA

**Mme Yolanda Rojas**  
Université de Costa Rica

## ÉGYPTE

**M. le Professeur Abdel-Fattah Galal**  
Institut de recherche et d'études pédagogiques,  
Université du Caire

## ESPAGNE

**M. Alejandro Tiana Ferrer**  
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

## ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Wadi Haddad**  
Banque mondiale

## ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Fernando Reimers**  
Harvard Graduate School of Education

## FRANCE

**M. Gérard Wormser**  
Centre national de documentation  
pédagogique

## HONGRIE

**Dr Tamas Kozma**  
Institut hongrois de recherche pédagogique

## JAPON

**M. le Professeur Akihiro Chiba**  
Université chrétienne internationale

## MALTE

**Dr Ronald Sultana**  
Faculté de l'éducation, Université de Malte

## MEXIQUE

**Dr Maria de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional de  
Trabajadores de la Educación para  
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

## POLOGNE

**Professeur Andrzej Janowski**  
Commission nationale polonaise pour  
l'UNESCO

## RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

**M. Abel Koulaninga**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

## RÉPUBLIQUE DE CORÉE

**Dr Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development  
Institute (KEDI)

## ROUMANIE

**Dr César Birzea**  
Institut des sciences de l'éducation

## ROYAUME-UNI

**M. Raymond Ryba**  
Université de Manchester

## SUÈDE

**M. le Professeur Torsten Husén**  
Université de Stockholm

## SUISSE

**M. Michel Carton**  
Institut universitaire d'études du  
développement, Genève

## THAÏLANDE

**M. Vichai Tunsiri**  
Comité permanent de l'éducation,  
chambre des représentants

## TRINITÉ ET TOBAGO

**M. Lawrence Carrington**  
Université des Antilles anglophones

Éditorial

Juan Carlos Tedesco

## POSITIONS/CONTROVERSES

L'éducation pour tous : accès à l'éducation et  
acquisition d'un savoir utile

Robert Glaser

## DOSSIER : L'ÉVALUATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION : L'ÉTAT DE LA QUESTION À LA FIN DES ANNÉES 90

Introduction au dossier

Alejandro Tiana Ferrer

Évaluation des élèves et apprentissage  
pour une société en mutation

Caroline Gipps

Exploiter les études comparatives internationales  
pour le contrôle de la qualité de l'éducation

Tjeerd Plomp

Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE :  
objectifs, limites et méthodes de production

Norberto Bottani

L'évaluation fondée sur le dialogue :  
contribution possible à l'amélioration de l'école

David Nevo

Les mesures de la valeur ajoutée  
d'efficacité de l'école au Royaume-Uni

Sally Thomas

Les mécanismes institutionnels de l'évaluation

Ernest R. House

Comment l'évaluation peut-elle contribuer  
à la politique de l'éducation ?

Les utilisations de l'information en Australie

Barry McGaw

## TENDANCES/CAS

L'efficacité des enseignants en Inde :  
vue d'ensemble, et évaluation critique

J. S. Rajput et K. Walia

## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Florence Nightingale (1820-1910)

Alex Attewell

ISSN 0304-3045

Vol. XXVIII, n° 1, mars 1998