

EDY/062

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT VINGT

120

DOSSIER

AUTONOMIE

DE L'ÉCOLE

ÉVALUATION

RÉDACTEURS INVITÉS :
NORBERTO BOTTANI
ET BERNARD FAVRE



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXI, n° 4, décembre 2001

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

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 ;
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT VINGT

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

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXI, n° 4, décembre 2001

ÉDITORIAL

Quelques aspects de la dynamique du changement
en éducation : autonomie de l'école,
évaluation et mise en contexte

Cecilia Braslavsky 547

DOSSIER : AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

Introduction au dossier

*Norberto Bottani
et Bernard Favre* 551

Le dispositif des indicateurs pour le pilotage
des établissements secondaires (IPES) en France

*Philomène Abi-Saab
et Patrick Alt* 561

L'emploi des mesures de la « valeur ajoutée »
dans l'évaluation scolaire : le point de vue
de l'Angleterre

Lesley Saunders 577

L'autoévaluation scolaire aux Pays-Bas :
processus d'élaboration
de la méthode ZEBO

*Maria A. Hendriks
Simone Doolaard
et Roel J. Bosker* 595

Analyse de fonctionnement, évaluation et autoévaluation
des écoles : le cas des écoles primaires genevoises

Bernard Favre 613

Les écoles autonomes et le devoir de rendre des comptes
en Nouvelle-Zélande

*Edward B. Fiske
et Helen F. Ladd* 633

La politique de la performance dans le système
d'éducation sud-africain :

autonomie, responsabilité et évaluation

Jonathan D. Jansen 651

L'évaluation de l'école au Chili : le cas du SNED

Juan Casassus 665

L'autonomie scolaire et l'évaluation
des écoles au Mexique

Sylvia Schmelkes 677

TENDANCES/CAS

L'enseignement moderne en Afghanistan

Saif R. Samady 691

Apporter l'éducation et l'espoir aux enfants afghans

Max Grantham 709

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Basil Bernstein (1924-2000)

Alan R. Sadovnik 715

Index du volume XXXI, 2001

733

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.ibe.unesco.org>

Publié en 2001
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 2001

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE DU COMITÉ

Cecilia Braslavsky

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elic Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Sikorsky

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Guy-Claude Balmir,

Françoise Bouillé

RÉDACTION ANGLAISE :

Dave Rosso

RÉDACTION ESPAGNOLE :

José-María Domínguez-Luengo

ÉDITORIAL

QUELQUES ASPECTS DE LA DYNAMIQUE DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION : AUTONOMIE DE L'ÉCOLE, ÉVALUATION ET MISE EN CONTEXTE

Cecilia Braslavsky

La construction des écoles modernes et des systèmes nationaux d'éducation a été possible grâce à deux modèles : celui de gestion et celui de politique de l'éducation. Le premier a été le fait de la « communauté » et le second celui de l'« État-nation ». Les deux modèles ont cours dans tout le monde occidental, tantôt en conflit ouvert, tantôt en interaction plus ou moins productive.

C'est le modèle de la « communauté » qui a prédominé dans le monde anglo-saxon. En Angleterre et aux Pays-Bas, par exemple, les écoles ont été créées par les paroisses en collaboration étroite avec la communauté locale. Une fois les municipalités en état de fonctionnement, elle érigèrent des établissements laïcs dans les villes les plus prospères de l'Europe septentrionale et aussi dans le nord de l'Italie, ou même dans la France du XVI^e siècle, en concurrence avec les institutions ecclésiastiques. Cette façon de faire fut encore plus manifeste dans la dynamique qui vit l'établissement et l'expansion de l'éducation en Amérique du Nord. Pour employer les termes actuels du jargon professionnel, on pourrait dire que l'affaire s'élabora selon un modèle opérant de « bas en haut ».

Le modèle de l'« État-nation » prédomina à partir du XVIII^e siècle dans les grands États nationaux, d'abord dans ceux de type féodal ou dans ceux, plus tardifs, qui se servirent de l'État pour la modernisation capitaliste et industrielle, tels que l'Espagne et la France, nations où régnait l'absolutisme, ou les républiques françaises du

xviii^e au xx^e siècle. Empruntant à nouveau les mots du jargon professionnel, nous pouvons à ce propos parler d'un modèle opérant de « haut en bas ».

Le modèle de la « communauté » a privilégié un processus de prise de décisions que nous qualifierions aujourd'hui de « micropolitiques ». Les écoles prirent un nombre considérable de décisions concernant ce qu'il fallait enseigner et la façon de le faire. Elles adoptèrent, par exemple, leurs programmes et leurs plans d'études sans grandes interventions des pouvoirs publics. Étant donné l'ampleur des pouvoirs laissés aux établissements, les interactions entre les différents partenaires ont été — sont encore — d'une grande pertinence. On peut même dire que ce pouvoir leur était délégué par les instances supérieures. Selon ce modèle, les communautés construisirent lentement à travers les siècles une forte société civile qui organisa diverses communautés locales à travers les échanges, le dialogue et les débats.

Inspiré par le succès que connut le modèle de la « communauté » en se développant en de fortes sociétés civiles avec des États à leur service et, parfois, des commentaires critiques sur les effets indésirables du modèle « État-nation » qui limitait la liberté pédagogique des professeurs et des maîtres, un grand nombre de penseurs et d'organiseurs prônèrent, dans les années 80 et 90, l'idée de renforcer l'autonomie des écoles en vue de résoudre les problèmes d'éducation. La proposition d'affermir cette autonomie s'accompagnait de propositions similaires de fortifier les mécanismes permettant d'évaluer les résultats des élèves. Le dossier figurant dans ce numéro de *Perspectives* présente un grand éventail d'expériences en matière d'autonomie scolaire et d'évaluation de l'équation résultats-apprentissage chez l'élève.

Il est probable que l'une des principales leçons à tirer de ces deux décennies a été que la recherche de nouvelles solutions nécessite la combinaison d'éléments de gestion qui seraient du type opérant de « bas en haut » (par exemple, l'affermissement de l'autonomie scolaire) avec d'autres relevant du type opérant de « haut en bas » (tels que certaines formes d'évaluation standardisée permettant de comparer différents niveaux d'apprentissage).

Mais, plus encore, le moment est probablement venu d'éviter de tomber dans le piège d'un dialogue ou d'une discussion autour des avantages comparés des modèles opérant de « haut en bas » et de « bas en haut ». En fait, nous disposons actuellement des moyens techniques grâce auxquels nous pouvons construire un modèle de réseau capable de tirer avantage des nouvelles technologies. Il devrait fonctionner en rassemblant divers niveaux de gestion en une interaction beaucoup plus intense où l'on percevrait non pas un rapport de serviteurs face à des maîtres, mais de collaborateurs engagés dans des processus à travers lesquels toutes les institutions existantes interviennent de façon articulée et productive.

À ce propos, il importe de prendre en considération les caractéristiques de chaque contexte. Les deux articles sur l'éducation en Afghanistan que nous publions dans cette livraison relient le passé de ce pays à son présent et apportent la preuve qu'aucune théorie abstraite sur les modèles de gestion n'est applicable et pertinente en toutes situations. Il existe peut-être des principes généraux qui orientent la pensée d'une époque, mais ces principes doivent toujours être, dans chaque cas, interprétés et révisés selon les circonstances. Comment engager la reconstruction de

l'éducation en Afghanistan ? Que pouvons-nous apprendre de son histoire, de son présent et des efforts déployés pour combiner autonomie et évaluation dans d'autres parties du monde ? Ces questions, ainsi que d'autres, pourraient aider les véritables acteurs de cette situation à trouver les réponses qu'ils cherchent.

Ce numéro de *Perspectives* se termine sur un profil de Basil Bernstein, connu de par le monde comme l'un des meilleurs sociologues. Ces quatre dernières décennies, son œuvre de pionnier a éclairé notre compréhension des rapports entre l'économie politique, la famille, le langage et la scolarité. Si la première partie de son œuvre a exploré les relations entre la division sociale du travail, la famille et l'école, les œuvres qui ont suivi sur le discours pédagogique, la pratique et les legs de l'éducation, ont conduit à une théorie des codes sociaux et pédagogiques et de leur influence sur la reproduction sociale.

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Norberto Bottani et Bernard Favre

Le thème de l'évaluation occupe aujourd'hui une place centrale dans les politiques de l'enseignement et dans la recherche en éducation¹. Cet intérêt pour l'évaluation n'est pas nouveau et les systèmes d'enseignement ont partie liée avec « l'exigence » d'évaluation. Celle-ci a longtemps porté sur l'activité des élèves — leurs apprentissages — et, dans une moindre mesure, sur celle des enseignants — leurs compétences

Langue originale : français

Norberto Bottani (Suisse)

Directeur du Service de la recherche en éducation (SRED) de Genève. Il a enseigné la pédagogie en Suisse italienne avant de contribuer à la mise en place d'une politique nationale de la recherche en éducation et au développement des activités internationales helvétiques. De 1976 à 1997, il a été responsable de programmes de recherche à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), où il a dirigé le programme des indicateurs internationaux de l'enseignement, édité la série « Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE » et entrepris la première édition d'*Analyse des politiques éducatives*. Les politiques de l'éducation constituent en effet son domaine principal d'intérêt. Il a récemment coédité *In pursuit of equity in education : using international indicators to compare equity policies* [À la recherche de l'équité en éducation : l'utilisation des indicateurs internationaux pour comparer les politiques en matière d'équité] (2001). Il a également publié en Italie *Professoressa, addio !* [Adieu, Madame le professeur !] (1994). Courrier électronique : norberto.bottani@etat.ge.ch

Bernard Favre (Suisse)

Chercheur en sociologie de l'éducation au Service de la recherche en éducation (SRED) de Genève. Ses travaux ont porté sur l'évaluation des innovations scolaires, les relations entre les familles et l'école, et l'analyse des communautés scolaires. Il collabore actuellement à l'analyse de la réforme de l'enseignement primaire à Genève et à une recherche sur la socialisation scolaire et extrascolaire des enfants et des jeunes dans une commune de milieu populaire du canton de Genève. Parmi ses publications récentes, signalons *Les écoles primaires genevoises* (à paraître), en collaboration avec Françoise Osiek. Courrier électronique : bernard.favre@etat.ge.ch

à enseigner. Cependant, depuis une vingtaine d'années, l'évolution s'est faite dans un double sens : d'un côté, l'évaluation a débordé les cercles scolaires pour devenir un thème politique de premier ordre ; de l'autre, elle s'est étendue des élèves et des enseignants — disons des personnes prises individuellement — aux établissements, aux systèmes et aux politiques de formation.

L'effet établissement

En ce qui concerne les établissements, l'idée même et la réalité d'un « effet établissement » n'ont pas été reconnues d'emblée. À la fin des années 60, James Coleman² et Christopher Jencks³ mettent en doute la possibilité de modifier la distribution des résultats scolaires en agissant sur les variables de l'école, telles que la taille de la classe, le nombre d'heures d'enseignement, le niveau de compétences des enseignants, l'organisation des écoles. Selon Jencks, « les différences entre écoles ont des effets plutôt minimes à long terme et [...] l'élimination de ces différences entre écoles n'aurait pratiquement pas d'effet sur la réduction des inégalités entre adultes. Même l'élimination des différences entre la durée de la scolarité des individus aurait peu d'influence »⁴. Ces conclusions, minimisant les effets des différences entre écoles sur les résultats, n'ont pas fait l'unanimité et ont été le point de départ d'une longue série d'études qui ont ouvert la « boîte noire » de l'établissement. Les chercheurs sont entrés dans les écoles non pas pour évaluer les élèves, mais pour voir ce qui se passait réellement dans les établissements, observer la façon dont ils fonctionnaient et découvrir les facteurs ayant une incidence sur les résultats des élèves. Cette entrée dans la « boîte noire » a permis d'identifier un certain nombre de variables dont on peut dire, à coup sûr, qu'elles ont un effet positif sur les apprentissages.

Élaborée dans la foulée des critiques engendrées par les travaux de Coleman et Jencks, l'étude de Michèle Rutter et de ses collaborateurs, B. Morgan, P. Mortimer et G. Houston, sur les effets des écoles secondaires en Angleterre⁵ constitue une étape importante, un point de passage obligé dans l'histoire de l'évaluation des établissements. Les chercheurs britanniques y démontrent que les effets des établissements scolaires sur les résultats des élèves sont loin d'être insignifiants. Ainsi s'ouvre un nouveau champ de travail. Il sera particulièrement labouré tout au long des années 80, notamment par le courant de recherche sur la « qualité et le développement des écoles »⁶ et sur les écoles efficaces. Le projet ISIP (International School Improvement Project) de l'OCDE⁷ s'inscrit pleinement dans ce courant et contribuera beaucoup à son développement.

Les séries éditoriales sur les meilleures pratiques scolaires constituent l'un des produits surprenants de ces études sur la qualité et l'efficacité des écoles. Elles sont apparues pour répandre « la bonne nouvelle », c'est-à-dire pour faire connaître aux praticiens les solutions dont on pouvait dire, sur la base des résultats de recherche, qu'elles engendraient une amélioration de l'enseignement. *What works*⁸, brochure expliquant ce qui « marchait », en a été l'un des tout premiers exemples. L'idée fut reprise quelques années plus tard par le CERES, Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, qui dans les années 90 a commencé à publier

des rapports dans une série intitulée « Des innovations qui marchent ». À la fin des années 90, le BIE a pris le relais de ce travail en publiant sa série « Pratiques en éducation »⁹.

Ces trente années de recherche sur les établissements ont fini par produire une masse considérable de données et d'analyses, qui ont attiré l'attention sur le fonctionnement des écoles en fournissant des éléments qui ont eux-mêmes conduit à modifier les schémas d'interprétation suscités par les résultats de l'enseignement ainsi que les modalités d'apprentissage des élèves. Comme le résume Ballion :

les travaux s'inscrivant dans la ligne de recherche de « l'école efficace » révèlent que ce niveau [celui de l'établissement] permet non seulement de dégager des facteurs d'efficacité différentielle, expliquant par exemple que, à identité de variables contextuelles et de composition, des établissements aient des résultats inégaux, que, à l'intérieur d'un même établissement, d'une même école primaire, il y ait, comme une récente étude française peut le montrer, des maîtres efficaces et d'autres qui ne le sont pas ; mais aussi que l'établissement, même s'il n'est pas le seul, est un niveau pertinent de l'action d'optimisation¹⁰.

Les écoles ont donc cessé d'être un monde mystérieux, protégé des regards indiscrets et curieux, dans lequel les enseignants tendent à s'enfermer pour défendre leur mission. Ces recherches ont également transformé la représentation des établissements scolaires qui sont non plus des « unités de production », mais des communautés éducatives, des organisations apprenantes où opèrent des équipes professionnelles.

De la connaissance des établissements à leur évaluation

Le débat sur l'évaluation des établissements a derrière lui une histoire relativement courte. On peut, par exemple, s'en rendre compte en relisant le rapport du groupe de travail sur l'évaluation du système de formation initiale rédigé par Robert Ballion dans le cadre des travaux de la commission Éducation-formation-recherche du 10^e plan d'orientation de la politique en France, publié en 1991¹¹. Dans ce rapport, la référence à l'évaluation des établissements est réduite à un paragraphe intitulé « L'évaluation des unités de production ». L'établissement scolaire est présenté comme une unité de production, c'est-à-dire comme une « entité générant sa propre fonctionnalité » ; il ne peut donc plus être conçu « comme un simple agrégat d'individus »¹², il a son efficacité propre. Dans l'*International encyclopaedia of educational evaluation*¹³, publié en 1990, le thème de l'évaluation des établissements n'est pas abordé.

Toutefois, le regard nouveau porté sur l'établissement a introduit l'idée que ce qui importe tout autant que l'évaluation des performances individuelles (celles des élèves et des enseignants), c'est l'évaluation des systèmes d'enseignement eux-mêmes : l'évaluation des performances des élèves pris dans leur ensemble et l'appréciation de la qualité des établissements scolaires. Par ailleurs, s'inscrivant dans le courant

de la « qualité et du développement des écoles », cette évaluation se veut avant tout « formatrice » ; il ne s'agit pas de classer ou de sanctionner les établissements, mais de fournir aux professionnels les outils d'une réflexion sur leurs pratiques. Comme le relève J.-L. Derouet, les évaluations des établissements sont intéressantes parce qu'elles peuvent devenir un outil au service de la vie qui s'y déroule, par exemple « en tant que recherche d'une certaine paix civile à l'intérieur de l'établissement dans un contexte déchiré par des luttes entre clans », ou un instrument « d'intégration culturelle correspondant à une communauté »¹⁴. L'évaluation peut sensibiliser le personnel de l'enseignement à ses déficits de connaissance, aux dimensions essentielles du bon fonctionnement de l'école, etc.

Craintes et risques liés à l'évaluation des établissements

Le succès rencontré par la production d'indicateurs de l'enseignement à partir du début des années 90 n'a fait qu'accentuer l'intérêt pour ces enjeux, mais en introduisant dans le champ de la recherche et de la politique une nouvelle dimension qui auparavant n'était abordée qu'avec une grande prudence. Il s'agit de la comparaison entre établissements, de la variance à l'intérieur des établissements et entre établissements, ainsi que des différences de résultats entre systèmes d'enseignement. À cela s'ajoute le fait que l'évaluation des établissements s'est imposée, dans de nombreux pays, dans le cadre des réformes favorisant leur autonomie. Les enjeux liés à ces réformes¹⁵ — liberté de choix des écoles, chèques-formation, libéralisation des modes de gestion des systèmes scolaires — ont certes renforcé l'exigence de connaissances sur la nature, les prestations et le fonctionnement des écoles, mais en donnant à l'évaluation, dans un premier temps du moins, une fonction de sanction autant que d'amélioration.

Cette évolution a suscité des attentes et des craintes plus ou moins raisonnables à l'égard des évaluations. Si, en général, il y a accord sur la nécessité de mettre en œuvre des évaluations de l'enseignement et pas seulement des élèves pris individuellement, les désaccords sont importants quant à la nature et aux modalités des procédures à adopter. La multiplication des expériences et des programmes d'évaluation a clarifié le débat seulement en partie. Les scientifiques sont divisés au sujet des modalités et des effets de l'évaluation. Les enseignants, eux, restent méfiants : il ne suffit pas, pour les convaincre, d'inventer ou de proposer des formes conviviales d'évaluation, de militer pour l'évaluation formatrice, d'illustrer les avantages et les mérites de l'autoévaluation par rapport à toute forme d'évaluation externe. L'évaluation sent le soufre. Dans les pays où les pratiques d'évaluation des élèves sont très diffuses, comme aux États-Unis d'Amérique, la plupart des enseignants subissent la corvée des tests et des questionnaires, et l'on peut supposer qu'une majorité importante d'entre eux s'en passerait volontiers.

C'est donc dans un climat marqué par la méfiance, le doute, le scepticisme, que l'évaluation des établissements est en train de s'implanter. Ce dossier vise à faire le point sur l'évolution dans ce domaine. Dans un certain sens, il complète celui qui a

été fait sur l'évaluation des systèmes d'éducation publiée dans le vol. XXVIII, n° 1, mars 1998, de *Perspectives*, où ce thème avait été en quelque sorte annoncé¹⁶.

Des pistes attrayantes de recherche se dessinent, que les articles réunis dans ce dossier explorent en partie. Cela dit, il ne faut pas non plus être dupe : comme on l'a relevé plus haut, l'évaluation des établissements scolaires peut aussi être exploitée pour réguler le marché de l'éducation et stimuler la compétition entre écoles. Les textes présentés ici ne se prêtent pas à cette utilisation et attirent même l'attention sur cette dérive qui met en danger la transformation des écoles en lieux privilégiés d'apprentissage et de développement des élèves.

Le dossier que nous proposons

Le dossier que nous présentons rassemble deux catégories de textes : a) des articles fondés sur des situations européennes et dans lesquels on décrit des façons d'évaluer les établissements, cohérentes avec leur autonomie ; et b) des contributions illustrant comment l'autonomie des établissements se conjugue avec leur évaluation dans quatre contextes nationaux différents.

Il va sans dire que toute opération d'évaluation des établissements doit, pour réussir, obtenir l'adhésion des enseignants, quels que soient par ailleurs le type et les modalités d'évaluation adoptés. La panoplie des méthodes d'évaluation est telle aujourd'hui qu'on peut envisager le recours à l'une ou à l'autre, à partir du moment où l'on en maîtrise la portée, les limites, les risques, les avantages et les inconvénients. Il est une chose toutefois dont on ne pourra jamais se passer si l'on souhaite que l'évaluation contribue à l'amélioration de l'enseignement et à celle des apprentissages : c'est la confiance des enseignants. Si ceux-ci ne sont pas convaincus de l'intérêt que représentent pour eux, c'est-à-dire pour leur pratique professionnelle, les bénéfices de l'évaluation, on s'expose au risque de gâcher des ressources, de perdre du temps, de produire des données et des indications biaisées. L'évaluation des établissements ne peut donc se faire sans les enseignants. Il importe de prendre toute la mesure de cet axiome élémentaire lorsqu'on sait que la conviction des enseignants à ce propos est loin d'être acquise et qu'en général l'évaluation, malgré tous les progrès réalisés, en particulier au cours des dernières décennies, n'est pas encore intégrée dans les pratiques d'enseignement ni *a fortiori* dans le pilotage des établissements. Tous les articles de ce dossier tournent autour de cette exigence : comment concilier les dispositifs d'évaluation avec les préoccupations des enseignants ? Comment concevoir des évaluations qui obtiennent l'adhésion des acteurs de l'enseignement ? Qu'est-ce qui se passe lorsque, forçant la main, on applique aux établissements des pratiques d'évaluation qui font fi des attentes qui animent les enseignants, qui ignorent leurs préoccupations professionnelles quotidiennes ? À quelles expériences pourrait-on se rapporter pour apprécier les facteurs de réussite et d'échec des dispositifs d'évaluation ? Y a-t-il une connexion forte entre typologies d'évaluation et comportements des enseignants ?

L'article d'*Abi-Saab et Alt*, qui ouvre la section européenne du dossier, décrit l'expérience en France des indicateurs pour le pilotage des établissements

secondaires (IPES). Celui-ci propose, parmi les cas illustrés dans ce dossier, l'articulation la plus étroite entre une instance extérieure aux établissements et ces derniers. Des données spécifiques à l'établissement, traitées statistiquement, rassemblées dans un jeu réduit d'indicateurs essentiels, sont fournies aux écoles conjointement à une application informatique particulière pour servir de repères aptes à aider les enseignants et les chefs d'établissement dans l'analyse de ses performances.

Dans le même ordre d'idée, le texte de *Saunders* présente les études réalisées au Royaume-Uni aux fins de mesurer la valeur ajoutée des établissements, c'est-à-dire pour corriger et pour relativiser les données brutes des évaluations en y intégrant les variables spécifiques d'un établissement. Cette démarche répond à une exigence de justice : il n'est pas possible de mettre sur un pied d'égalité des établissements dont on sait qu'ils sont très différents les uns des autres à plusieurs titres. Enseigner dans une école située dans une zone sinistrée n'est pas la même chose qu'enseigner dans une école de quartier aisé : les élèves disposent d'un capital culturel et social différent, les établissements ne jouissent pas de la même dotation et le personnel lui-même varie beaucoup d'une école à l'autre. Il faut donc prendre en compte ces paramètres lorsqu'on évalue un établissement. *Saunders* résume les caractéristiques de l'approche fondée sur la valeur ajoutée et fournit les recommandations qui se dégagent de la pratique en ce qui concerne le calcul et l'emploi de cette valeur. Par ailleurs, elle montre comment les écoles parviennent à se servir des données sur leur valeur ajoutée, calculées par des centres spécialisés et mises à leur disposition. Les expériences française et britannique, bien qu'inspirées par des théories différentes, se ressemblent en ceci qu'elles sont caractérisées par la transmission aux établissements d'informations statistiques sur mesure qui devraient ou pourraient alimenter le travail d'autoévaluation qui s'élabore en leur sein.

Avec les expériences néerlandaise et genevoise décrites dans les textes de *Hendriks et al.*, et de *Favre*, on franchit un cap important, celui de l'internalisation des pratiques évaluatives et de la disparition des instances externes spécialisées fournissant des données *ad hoc*. Le projet ZEB0 essaie en effet d'apporter à l'approche d'autoévaluation des instruments crédibles et valides. En d'autres termes, il ne suffit pas de faire de l'autoévaluation ; il est indispensable que celle-ci soit solide d'un point de vue scientifique, et échappe à l'improvisation et l'à-peu-près. La question est donc celle de savoir comment outiller les établissements pour leur permettre de maîtriser pleinement l'opération d'évaluation, en exploitant les potentialités que l'autonomie peut libérer au sein des collectivités scolaires. La solution consiste à assurer à l'établissement lui-même la maîtrise des instruments, à lui permettre de s'en approprier le sens et l'usage. Dans l'expérience néerlandaise, ce sont les acteurs de l'établissement — direction, enseignants, élèves — qui définissent les informations à recueillir, qui les collectent et qui les traitent.

L'étude genevoise décrite par *Favre* se situe dans le cadre d'une réforme majeure de l'enseignement primaire du canton de Genève. Cependant, elle concerne une phase qui se trouve en amont des pratiques d'évaluation et d'autoévaluation. L'analyse perd ici toute dimension instrumentale, mais acquiert en échange une densité et une ampleur que les exercices précédents n'avaient point car elle englobe l'histoire de

l'établissement, l'analyse de son organisation, les composantes qui concourent à faire de lui une communauté éducative. Elle vise à décrire les logiques organisationnelles singulières dans lesquelles l'opération d'évaluation et d'autoévaluation s'inscrit nécessairement. Ces logiques permettent d'expliquer, au moins en partie, les résistances des enseignants à l'évaluation et les détournements dont peut faire l'objet l'évaluation elle-même. De ce fait, l'étude genevoise ouvre peut-être un autre champ d'étude qui serait celui des rapports entre l'apprentissage organisationnel et les pratiques d'évaluation et d'autoévaluation des établissements, ou la mobilisation dans ces pratiques du savoir des acteurs sur leur établissement en tant qu'organisation.

Dans la seconde section du dossier, on trouvera quatre études décrivant des politiques nationales aux prises avec le problème de la régulation de l'autonomie des établissements. Les situations illustrées dans cette section sont très différentes. *Fiske et Ladd* apportent un éclairage sur l'expérience de la Nouvelle-Zélande, où a été mise en œuvre depuis 1989 une réforme ambitieuse visant à décentraliser l'administration du système d'enseignement, attribuant une grande autonomie aux écoles, mais sans mise en place d'un dispositif d'évaluation ou d'autoévaluation contraignant pour faire contrepoids à la décentralisation et servir d'instrument de régulation du système dans son ensemble.

Jansen présente l'évolution en Afrique du Sud, où l'exigence d'évaluation des établissements s'est traduite par l'attribution formelle qui leur a été faite de la responsabilité de mettre en œuvre leur propre évaluation aux fins de réguler et d'aligner les écoles sur les objectifs de la politique nationale de l'enseignement. L'autonomie des écoles et le souci d'ancrer et de renforcer au sein même des établissements les bonnes pratiques qui amènent l'école à obtenir des résultats de plus en plus satisfaisants passent au second plan, au profit de la mise en œuvre d'un dispositif de contrôle raffiné, imposé de façon presque sournoise par le détour de l'autoévaluation. On pourrait dans ce cas parler de son détournement. L'autonomie des établissements se trouve quasiment vidée de son sens et de sa portée.

L'expérience du Chili décrite par *Casassus* permet d'examiner une configuration originale de l'évaluation des établissements qui vise à réduire la méfiance des enseignants face aux démarches évaluatives et à obtenir leur adhésion à un projet qui ne leur appartient qu'en partie pour faire en sorte qu'en fin de compte l'évaluation représente une occasion d'améliorer l'enseignement. La démarche chilienne pourrait se situer à mi-chemin entre l'impasse du modèle sud-africain analysé par *Jansen* et la solution extrême de la dilution de l'autoévaluation dans une pratique autoréférentielle qu'on retrouverait dans le modèle genevois décrit par *Favre* si l'on en faisait une forme d'autoévaluation. Le système d'évaluation des établissements mis en œuvre au Chili est centré non pas sur les enseignants, mais sur l'établissement en tant que collectivité reconnue à travers les incitations et les récompenses prévues et versées dans le cas d'une gestion efficace de l'école par l'équipe pédagogique.

Enfin, le texte de *Schmelkes* illustre de façon particulièrement claire les difficultés et les impasses qu'on rencontre pour conjuguer autonomie des établissements et

évaluation, telles qu'on a pu les observer déjà dans la politique sud-africaine de l'éducation. L'équilibre entre autonomie des établissements et évaluation de l'enseignement est une affaire délicate ; il ne peut être trouvé ni dans les approches d'évaluation externe ni dans celles d'évaluation interne. La solution néo-zélandaise valorise l'autonomie, mais ne fournit pas un modèle d'évaluation qui tienne compte de l'exigence de faire évoluer si possible à l'unisson un large ensemble d'établissements pour éviter l'exacerbation des disparités de l'offre d'éducation. En France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, on teste des modalités d'articulation de dispositifs complexes d'évaluation au service des établissements. Au Mexique, dans une situation qui, d'un point de vue économique, est de loin moins privilégiée, l'autonomie des établissements est un thème que la politique aborde avec prudence. Point de réformes allant dans ce sens, comme c'est le cas en Nouvelle-Zélande ou au Chili, mais des expérimentations étroitement contrôlées, justifiées par l'énorme diversité de l'offre d'éducation disponible sur le territoire national. La crainte que l'autonomie risque d'aggraver l'injustice en matière d'éducation au lieu de la réduire est d'ailleurs un thème de fond dans ce débat : nous n'avons pas encore la preuve que l'autonomie — même lorsqu'elle n'est déclinée que partiellement ou inégalement — apporte une meilleure distribution des chances en éducation, mais nous savons aussi que le modèle de gestion centralisée mis sur pied pour assurer un développement uniforme, et donc juste, de l'éducation sur l'ensemble du territoire d'un pays n'a pas non plus fait ses preuves. Dans ce second cas, les données abondent, même si dans beaucoup de pays — et pas seulement au Mexique — les autorités les ignorent ou ne savent même pas qu'elles existent.

En conclusion, si sur un plan théorique on reconnaît que l'autoévaluation des établissements a non seulement une valeur formatrice mais devrait faire également partie de la panoplie des nouvelles formes de régulation des systèmes d'enseignement, dans la pratique, toutefois, la coexistence — mais il vaudrait mieux dire l'imbrication — entre autonomie et évaluation s'avère des plus difficiles. Cependant, comme le démontrent les expériences présentées dans ce dossier, cette imbrication entre régulation centrale et régulation locale est possible, mais elle ne se fera pas à bon marché : elle exige des investissements considérables, du point de vue des ressources scientifiques et financières à mettre en œuvre, mais surtout la formulation d'objectifs clairs qui permettent aux établissements de savoir d'emblée à quoi s'en tenir, sans illusions excessives mais aussi sans méfiance.

Notes

1. Voir par exemple le dossier « L'évaluation des systèmes d'éducation », *Perspectives* (Paris), vol. XXVIII, n° 1, mars 1998.
2. J. Coleman, *Equality of educational opportunity* [L'égalité des chances en éducation], Washington, D. C., United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.
3. C. Jencks, *L'inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, Presses universitaires de France, 1979. Orig. angl. : *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.

4. *Ibid.*, p. 34.
5. M. Rutter *et al.*, *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children* [Quinze mille heures : l'école secondaire et ses incidences sur les enfants], Open Books, Londres, 1979.
6. Pour une tentative de synthèse de ce courant de recherche, voir C. Szaday, X. Büeler et B. Favre, *Schulqualität und Schulentwicklung : Trendbericht/Qualité et développement des écoles : rapport de tendances*, Berne, Direction du PNR 33 et Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 1996.
7. L'ISIP a été créé à l'automne 1982 et s'est déployé jusqu'en 1986. Cent cinquante personnes de quatorze pays ont participé à ce projet sur l'amélioration du fonctionnement de l'école. Les domaines suivants ont été traités : i) l'autoanalyse de l'établissement scolaire ; ii) le chef d'établissement et les agents internes du changement ; iii) le rôle des systèmes de soutien ; iv) la recherche et l'évaluation en matière d'évaluation du fonctionnement de l'école ; v) l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'amélioration du fonctionnement de l'école ; vi) l'élaboration d'un cadre théorique pour l'amélioration du fonctionnement de l'école.
8. États-Unis d'Amérique, Département de l'éducation, *What works : research about teaching and learning* [Ce qui marche : la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage], Washington, D. C., 1986.
9. Académie internationale de l'éducation et Bureau international d'éducation, série sur les « Pratiques en éducation ». Voir : <http://www.ibe.unesco.org>
10. Robert Ballion, « L'évaluation du système de formation initiale », dans : *Éduquer pour demain : acteurs et partenaires* [voir note 11], p. 143.
11. République française, Secrétariat d'État au plan, *Éduquer pour demain : acteurs et partenaires*, introduction de René Raymond, avant-propos de Lionel Stoléru, Paris, La Découverte et La documentation française, 1991.
12. R. Ballion, *ibid.*, p. 143.
13. Herbert J. Walberg et G. Haertel (dir. publ.), *The international encyclopaedia of educational evaluation* [L'encyclopédie internationale de l'évaluation de l'éducation], Oxford, Pergamon Press, 1990.
14. J.-L. Derouet, « L'établissement scolaire, des principes aux réalités », *Sciences humaines* (Auxerre, France), n° 111, décembre 2000.
15. Voir notamment la note de synthèse de M. Duru-Bellat et D. Meuret : « Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie* (Paris), n° 135, 2001, p. 173-221, ou T. L. Good et J. Braden, *The great school debate : choice, vouchers, and charters*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
16. Voir l'article de Sally Thomas : « Les mesures de la valeur ajoutée d'efficacité de l'école au Royaume-Uni », *Perspectives* (Paris), vol. XXVIII, n° 1, mars 1998, p. 101-121.

LE DISPOSITIF DES INDICATEURS POUR LE PILOTAGE DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES (IPES) EN FRANCE

Philomène Abi-Saab et Patrick Alt

Depuis 1994, le Ministère de l'éducation nationale met chaque année à la disposition des chefs d'établissement public du second degré, par l'intermédiaire des services académiques¹, des indicateurs d'aide au pilotage dans le cadre du dispositif IPES (indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires). Ce dispositif est constitué d'un ensemble d'indicateurs assortis de références académiques et nationales et d'un logiciel fourni aux établissements scolaires par le Ministère français de l'éducation nationale.

Cet ensemble d'indicateurs répond à un certain nombre de besoins des acteurs du système d'enseignement. Après avoir présenté ces besoins et l'organisation retenue pour y répondre, un développement spécifique sera consacré à l'évaluation des

Langue originale : français

Philomène Abi-Saab (France)

Chargée d'études au Bureau de l'évaluation des établissements du Ministère de l'éducation nationale depuis 1990. A participé dès l'origine à l'élaboration de la batterie d'indicateurs IPES. Responsable du développement et du suivi de ce dossier. Titulaire d'un DESS en économie de l'éducation, elle a enseigné l'économie et la statistique à l'université.

Patrick Alt (France)

Chef du Bureau de l'évaluation des établissements du Ministère de l'éducation nationale depuis 1998. Précédemment membre du personnel de direction, il a été à la tête de plusieurs établissements secondaires entre 1984 et 1998. Initialement, professeur de mathématiques dans l'enseignement secondaire de 1977 à 1984.

« performances » des lycées au travers notamment de la notion de valeur ajoutée. Les conditions nécessaires à une utilisation optimale de ces indicateurs seront enfin abordées.

La genèse et l'organisation du dispositif IPES

RÉPONDRE À PLUSIEURS CATÉGORIES DE BESOINS

Le souci de fournir des indicateurs aux établissements date des années 70. Cependant, une évolution dans les objectifs et la conception de ces indicateurs s'est produite au cours des dix dernières années. Elle est certes liée aux évolutions de la politique de gestion des établissements, à la forte demande d'indicateurs d'évaluation permettant de mesurer l'efficacité des établissements, mais elle l'est aussi à l'évolution des systèmes d'information.

Ainsi, au cours de la décennie 1970 et jusqu'à la fin des années 80, des « tableaux de bord des établissements » étaient conçus au Ministère qui comprenaient des indicateurs de gestion facilitant l'autoanalyse et l'aide à la décision. Il s'agissait cependant d'un outil complexe et lourd à gérer, vu la difficulté de disposer de l'information.

La logique des projets d'établissement, née au début des années 80 et confortée par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, a suscité la confection de nouveaux indicateurs. L'élaboration des projets d'établissements et leur suivi ont nécessité, en effet, la mise en place d'indicateurs afin d'établir le diagnostic, effectuer les choix, fixer les objectifs et évaluer la mise en œuvre du projet. Des indicateurs furent construits localement par les différents acteurs du système, ce qui rendait l'évaluation des projets non homogène.

En outre, les publications par la presse des taux bruts de réussite au baccalauréat et de différents classements des lycées basés sur ces seuls taux², en occultant les divers autres aspects de fonctionnement des lycées et leur contexte, ainsi que le succès dont ont bénéficié ces publications auprès du public, rendaient urgente la nécessité pour l'institution d'informer à son tour de l'efficacité des établissements en fournissant des indicateurs de réussite qui tiennent compte des contraintes que connaissent les établissements. C'est ainsi que trois indicateurs de performance des lycées, établis à partir des résultats de leurs élèves au baccalauréat et compris dans la batterie des indicateurs IPES, ont été publiés et rendus accessibles à tous les acteurs du système d'enseignement, qu'il s'agisse des responsables ou des parents d'élèves³.

Enfin, le contexte social de cette période se caractérisait par la montée du chômage, notamment pour les moins diplômés, par l'apparition d'une précarité professionnelle plus importante et par une inquiétude globale devant ces évolutions. La réussite scolaire des enfants et l'obtention de diplômes les plus élevés possibles apparaissaient alors comme une garantie contre cette angoisse du futur.

Ces divers éléments, à savoir la multiplicité des évaluations, le classement des lycées par certains organes de presse, la mise en place des projets d'établissements, l'investissement éducatif national et régional, l'inquiétude sociale face à l'avenir, ont favorisé la naissance d'une demande d'indicateurs d'évaluation des établissements.

Par ailleurs, l'évolution des procédures concernant la collecte des données relatives aux élèves, aux enseignants et aux structures des établissements a rendu possibles, grâce aux nouveaux systèmes d'information et à leur informatisation, l'homogénéisation des données recueillies et la mise à la disposition des établissements, en retour, d'une batterie standardisée d'indicateurs.

L'organisation du dispositif : plusieurs types d'indicateurs

DESCRIPTION ET CONTENU DU DISPOSITIF IPES

Le dispositif IPES ne prétend pas couvrir tous les domaines permettant une connaissance parfaite de l'établissement et une évaluation de tous ses aspects. Ce dispositif propose une approche des éléments fondamentaux permettant une première lecture de la situation de l'établissement, mais il ne permet toutefois pas une évaluation exhaustive de ce dernier.

Les domaines couverts portent sur les caractéristiques de la population accueillie, sur le fonctionnement, les ressources, des données à caractère plus qualitatif, l'environnement, ainsi que sur les résultats.

Caractéristiques de la population accueillie

Ces indicateurs permettent de décrire la population accueillie en fournissant :

- les caractéristiques sociodémographiques des élèves, soit le pourcentage d'élèves défavorisés de l'ensemble de l'établissement, le pourcentage d'élèves défavorisés par niveau, le pourcentage d'élèves majeurs, le pourcentage d'élèves étrangers ;
- les caractéristiques scolaires et l'origine des élèves, c'est-à-dire le pourcentage de redoublants, le pourcentage d'élèves ayant deux ans de retard ou plus, les acquis scolaires des entrants en sixième⁴, en seconde générale et technologique⁵, et en seconde professionnelle⁶, le pourcentage d'élèves originaires d'un même établissement, le pourcentage enfin d'élèves originaires du privé.

Les indicateurs de fonctionnement

Les indicateurs proposés s'efforcent de donner une image objective du fonctionnement des établissements à travers les moyens dont dispose chacun d'entre eux et compte tenu de son environnement économique et social.

Les ressources dont dispose l'établissement

Afin d'apprécier et de décrire les ressources de l'établissement, le dispositif IPES comporte des indicateurs sur les moyens horaires, les options et les langues enseignées, ainsi que sur les enseignants.

Deux indicateurs mesurent les moyens horaires d'un établissement, l'un permettant d'apprécier les moyens en heures d'enseignement par rapport au nombre d'élèves de l'établissement et l'autre l'ensemble des moyens horaires dont il dispose, qu'il s'agisse d'heures d'enseignement ou d'heures pour l'encadrement des élèves. Ce second indicateur regroupe ainsi les heures d'enseignement, mesurées à partir des heures inscrites à l'emploi du temps, et les « autres heures » assurées par l'ensemble des personnes adultes intervenant auprès des élèves : les personnels de direction, les conseillers principaux et les conseillers d'éducation, les chefs de travaux et leurs assistants, les documentalistes, les assistants de langues étrangères, les surveillants, les maîtres d'internat, etc.

Les indicateurs portant sur les options et sur les langues enseignées fournissent un aperçu de la palette des options et des langues offertes dans l'établissement. Par ailleurs, ils permettent de mesurer le taux de suivi de ces dernières.

Les indicateurs portant sur les enseignants décrivent ces derniers : leur âge, leur sexe ainsi que leur niveau de qualification universitaire à travers leur répartition dans les différents corps d'enseignement.

Des données à caractère plus qualitatif

Ces données permettent de rendre compte d'aspects qualitatifs tels que la qualité de la vie scolaire, des services liés à l'enseignement, le statut des lycéens, ou de phénomènes permettant d'apprécier le climat de l'établissement tels que les accidents qui y ont lieu et la proportion d'heures d'enseignement effectivement assurées à un élève. Les deux derniers résultent d'une mesure quantitative, alors que les autres sont des indicateurs composites mesurant des phénomènes qualitatifs à partir d'un classement des éléments constitutifs par rapport à des normes calculées.

La proportion d'heures d'enseignement effectivement assurées à un élève permet d'apprécier, d'une part, les heures perdues pour cause de l'absentéisme des élèves et, d'autre part, les heures perdues pour non-remplacement des enseignants absents pour des raisons liées au fonctionnement du système, à la formation, aux motifs individuels, ou pour fermeture totale de l'établissement.

L'indicateur mesurant l'intensité des services liés à la vie scolaire permet, quant à lui, d'apprécier les ressources dont dispose l'établissement, et l'usage qu'il en fait :

- l'appréciation des ressources porte sur les heures de présence des conseillers d'éducation, du personnel médical et paramédical, de l'assistante sociale, la surface des locaux chauffés accessibles aux élèves à la pause méridienne, la superficie de l'internat, et le nombre de places offertes par le restaurant scolaire ;
- l'appréciation de l'importance des activités porte sur le nombre d'élèves inscrits dans un ou plusieurs clubs et le nombre d'adhérents à l'association sportive.

Chacun de ces éléments est rapporté à l'effectif total de l'établissement et comparé aux normes ou valeurs de référence fournies par le Ministère.

L'indicateur mesurant l'intensité des services liés à l'enseignement permet, lui, d'apprécier, d'une part, les services offerts par les conseillers d'orientation, psychologues dont l'objectif est d'aider les élèves à mieux identifier et à mieux formuler leurs choix professionnels, et, d'autre part, le nombre de places assises du centre de documentation et d'information par rapport à l'effectif de l'établissement, ainsi que les heures d'ouverture de ce local en présence d'une documentaliste. L'appréciation de ce dernier élément permet de mesurer l'intérêt accordé par l'établissement à ce service qui assure de meilleures conditions d'études et de travail aux élèves.

Les indicateurs d'environnement

Deux indicateurs sont fournis : l'un donne un aperçu du tissu socio-économique de la zone d'emploi dans lequel s'insère l'établissement (taux de chômage, description de la population active, aperçu de l'appareil productif, données démographiques, données sur le logement et sur la formation initiale) ; l'autre mesure le niveau d'intégration du lycée dans le tissu économique local et révèle, à travers la nature et la fréquence des échanges avec les entreprises, le dynamisme de l'établissement et son implication dans le processus d'intégration de ses élèves dans l'environnement économique.

Les indicateurs de résultats

Les résultats d'un établissement sont envisagés sous différents aspects : il ne s'agit pas de s'intéresser à la seule réussite à un examen, mais aussi à l'ensemble du déroulement de la scolarité d'un élève. Ainsi des taux bruts de réussite sont fournis par filière et par âge, ainsi que des taux d'accès au niveau supérieur et au diplôme en tenant compte des réorientations en cours de cycle vers d'autres établissements ou vers la vie active.

Par ailleurs, ces indicateurs de résultats cherchent à donner une approche de la « valeur ajoutée » de l'établissement en comparant les taux bruts de réussite et les taux que l'on peut « attendre » de l'établissement, c'est-à-dire les taux de réussite qui seraient constatés si les élèves présentés aux examens avaient réussi dans les mêmes proportions que tous les élèves comparables de l'académie ou de l'ensemble du pays.

Ces indicateurs de résultats comprennent aussi des indicateurs permettant d'apprécier les orientations à travers le devenir des élèves ayant quitté un niveau ou ayant quitté l'établissement.

LES MODES D'ÉLABORATION ET DE DIFFUSION DU DISPOSITIF IPES

Si l'on essaye à présent de les répertorier suivant leur mode et leur lieu d'élaboration, on peut distinguer trois types d'indicateurs : d'une part, les indicateurs

« analytiques » qui sont calculés au Ministère ; d'autre part, les indicateurs de « compte rendu » et les indicateurs « personnalisés », qui sont calculés dans l'établissement.

L'ensemble de ces indicateurs est destiné en premier lieu au chef d'établissement afin de lui fournir des éléments d'aide au pilotage ; le logiciel IPES, qui est fourni chaque année aux établissements lors de la diffusion du produit, permet précisément aux chefs d'établissement de disposer de ces indicateurs.

Seuls les indicateurs « analytiques » sont mis à la disposition des responsables du système d'enseignement. Ils sont disponibles sur Intranet et consultables moyennant un code d'accès fourni par les gestionnaires du produit aux différents responsables du système : les responsables académiques, les inspecteurs ainsi que les agents du Ministère.

Par ailleurs, trois indicateurs uniquement sont rendus publics. Il s'agit des indicateurs de performance des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement professionnel : le taux de réussite et le taux d'accès au baccalauréat, le pourcentage de bacheliers parmi les sortants. Ces taux sont accompagnés de références nationales et académiques, ainsi que de taux attendus permettant de mesurer la « valeur ajoutée » de l'établissement ; ils sont consultables sur le site Internet du Ministère de l'éducation nationale.

Les indicateurs « analytiques »

Ces indicateurs sont calculés par le Ministère à partir des fichiers informatiques utilisés pour la gestion des élèves, d'une part, et des enseignants, d'autre part, enfin des structures des établissements. En effet, dans chaque collège, dans chaque lycée public, un même logiciel de gestion des élèves et des personnels (GEP) est implanté. Il permet des remontées régulières de fichiers vers l'autorité nationale via l'autorité académique régionale. C'est l'agrégation des données issues de ces sources informatiques qui permet, d'un côté, l'élaboration de statistiques régionales et nationales, et, de l'autre, leur restitution aux établissements, leur offrant ainsi la possibilité de se situer dans un ensemble géographique plus vaste. Ces indicateurs communs à tous les établissements de même type, collèges, lycées ou lycées professionnels, sont principalement destinés à l'aide au pilotage. Ils sont accompagnés de références nationales et académiques permettant à l'établissement de se situer dans l'espace. Ils portent sur les données de l'année en cours et sont aussi déclinés dans le temps, permettant ainsi une approche historique de l'établissement.

Les établissements peuvent accéder à ces indicateurs à l'aide de la fonction *consultation* du logiciel IPES qui leur est fourni ; ils sont en outre disponibles dans le cadre du réseau Intranet du Ministère et sont consultables, moyennant un code d'accès, par les agents autorisés des différents niveaux de l'Éducation nationale (département, académie, administration centrale). Ils portent sur la population scolaire accueillie (sexes, professions et catégories sociales des chefs de famille, âges, retards scolaires, redoublants, origines scolaires, nationalité, bourses, etc.),

les ressources (caractéristiques des enseignants, options proposées, langues enseignées, structures, etc.), le fonctionnement et l'environnement (taille des classes, stabilité des enseignants dans l'établissement, données concernant la zone d'emploi, etc.), et enfin les résultats (réussite aux examens, accès au niveau supérieur et aux diplômes, devenir des élèves avec ou sans diplôme).

Les indicateurs de « compte rendu »

Ces indicateurs sont calculés au sein même de l'établissement par le logiciel à partir de données collectées localement et qui ne sont pas disponibles dans les fichiers nationaux. Il s'agit là d'indicateurs permettant de rendre compte d'un certain nombre d'éléments de fonctionnement durant l'établissement. Ils sont plutôt à usage interne, mais peuvent cependant faire l'objet de « remontées », non obligatoires toutefois, en direction des autorités académiques. Ces indicateurs de compte rendu ont été notamment conçus pour rendre compte au conseil d'administration de l'établissement des résultats et du fonctionnement durant l'année écoulée. Ils sont accompagnés de références nationales élaborées à partir de données résultant d'une enquête effectuée annuellement sur un échantillon national d'établissements.

Ils portent essentiellement sur l'ensemble des indicateurs qualitatifs tels que l'intensité des relations avec l'environnement économique, l'importance des services liés à la vie scolaire ou à l'enseignement, le statut des élèves. Ils permettent aussi la mesure de quelques indicateurs quantitatifs comme le taux d'accidents scolaires, l'attrait de l'établissement, la proportion d'heures d'enseignement non assurées, etc. L'analyse de l'ensemble de ces indicateurs permet d'apprécier le climat de l'établissement.

L'indicateur « proportion d'heures d'enseignement non assurées » permet d'illustrer ce type d'indicateurs en appréciant un aspect du fonctionnement de l'établissement, à savoir la mesure du temps réel au cours duquel l'élève moyen est exposé à l'enseignement par rapport au temps théorique prévu en début d'année scolaire. Il s'agit donc de mesurer le temps perdu par l'élève non seulement à cause de ses propres absences, mais aussi à cause des absences non remplacées des enseignants et pour cause de fermeture totale de l'établissement. En effet, les « pertes » d'heures appellent un constat et des mesures différenciées selon leurs origines ; l'indicateur en distingue donc quatre catégories :

- les pertes dues au fonctionnement du système : organisation et déroulement des examens, des procédures d'orientation entraînant ou non la fermeture totale de l'établissement, nominations tardives de professeurs, voire fermeture de l'établissement par suite d'une décision administrative ou d'une situation de force majeure, etc. ;
- celles liées au perfectionnement professionnel des enseignants : essentiellement les absences non remplacées pour participation à des actions de formation ;
- celles liées au non-remplacement d'enseignants absents pour des raisons individuelles (maladie, maternité, grèves...) ;
- celles, enfin, liées aux absences des élèves eux-mêmes.

Des indicateurs « personnalisés »

Les fonctionnalités du logiciel fourni avec les indicateurs permettent de créer des variables et des indicateurs personnalisés adaptés à des suivis spécifiques qu'un établissement souhaiterait effectuer. Ces indicateurs, propres à l'établissement, sont conçus par le chef d'établissement et calculés par le logiciel IPES.

Il peut s'agir, par exemple, d'indicateurs sur la fréquentation du centre de documentation et d'information, ou encore sur les sanctions, avec des données concernant les passages en conseil de discipline et les exclusions temporaires ou définitives.

TABLEAU 1. Liste des indicateurs disponibles pour un lycée d'enseignement général et technologique

Structure de l'établissement : indicateurs de population
<i>p1 — caractéristiques de l'ensemble des élèves de l'établissement à la rentrée</i>
<i>p2 — caractéristiques des élèves présents dans les classes de lycée à la rentrée</i>
<i>p3 — origine scolaire des élèves présents dans le lycée par niveau</i>
<i>p5 — acquis cognitifs des élèves de seconde</i>
Indicateurs de ressources et de moyens
<i>m1 — moyens horaires</i>
<i>m2 — caractéristiques des enseignants</i>
<i>m3 — effectifs des élèves par option</i>
Indicateurs de résultats
<i>r1 — taux de réussite au baccalauréat</i>
<i>r2 — taux d'accès au baccalauréat</i>
<i>r3 — proportion de bacheliers parmi les sortants du lycée</i>
<i>r4 — destination des élèves à leur sortie du lycée</i>
<i>r6 — situation des sortants</i>
Indicateurs de fonctionnement
<i>f1 — devenir des élèves en fin de seconde</i>
<i>f2 — proportion d'heures d'enseignement effectivement assurées à un élève</i>
<i>f3 — taille des divisions</i>
<i>f4 — importance des services liés à l'enseignement</i>
<i>f5 — importance des services liés à la vie scolaire</i>
<i>f6 — mouvements du corps enseignant</i>
<i>f7 — accidents dans l'établissement</i>
<i>f8 — statut des lycéens</i>
Indicateurs d'environnement
<i>e1 — intensité des relations avec l'environnement économique</i>
<i>e2 — données par zone d'emploi</i>

L'évaluation des « performances » des lycées : domaine privilégié des indicateurs « analytiques »

Parmi cet ensemble d'indicateurs, ceux portant sur les résultats bénéficient de la notoriété la plus importante, compte tenu de leur accessibilité au grand public.

En effet, les parents d'élèves peuvent les consulter dans leur quête de l'établissement le mieux adapté à la situation particulière de leur enfant, bien que leur choix soit limité du fait des contraintes d'affectation liées au secteur de résidence géographique. Par ailleurs, ils permettent d'alimenter le débat à l'intérieur de l'établissement et avec les partenaires de ce dernier.

Ils reposent sur les résultats aux examens, les parcours scolaires dans l'établissement, la proportion de diplômés parmi les sortants et enfin sur le devenir des élèves après qu'ils ont quitté l'établissement. S'ils permettent de mesurer la « valeur ajoutée » de l'établissement, c'est en se fondant sur une comparaison des résultats obtenus aux résultats attendus. Le cas particulier d'un lycée, établissement dont la mission essentielle est de préparer les élèves au baccalauréat, est présenté dans les tableaux qui suivent, permettant ainsi d'illustrer ces indicateurs.

Aussi, afin d'apprécier la performance d'un lycée à travers ses résultats, plusieurs indicateurs ont-ils été retenus : le taux de réussite au baccalauréat, le taux d'accès de seconde au baccalauréat, le taux d'accès de première⁷ au baccalauréat et la proportion de bacheliers parmi les sortants du lycée. Les trois premières approches permettent d'apprécier la « valeur ajoutée » de l'établissement en comparaison avec l'académie et avec la France. Ils ne prétendent pas ainsi mesurer l'« effet établissement » mais permettent toutefois d'appréhender d'une manière plus juste les résultats de ce dernier.

FAIRE RESSORTIR LA « VALEUR AJOUTÉE » DE L'ÉTABLISSEMENT

Pour mesurer l'apport réel du lycée dans la réussite de ses élèves, il faut s'efforcer d'éliminer l'incidence des facteurs de réussite scolaire extérieurs au lycée pour ne conserver que ce qui est dû à son action propre et apprécier ainsi la « valeur ajoutée ».

Plusieurs facteurs propres à l'élève ont une influence sur la réussite scolaire. Des études préliminaires conduites au sein du Ministère de l'éducation ont amené à retenir deux facteurs : l'âge et l'origine sociale des élèves. En effet, il a été prouvé que de fortes corrélations existaient entre ces derniers et la réussite scolaire. Il s'agissait alors de mesurer la réussite dans l'établissement en neutralisant l'effet de ces deux critères.

Le fait de les choisir résulte aussi de ce que, mis à part leur pertinence, ils sont disponibles dans les systèmes d'information. Ainsi le critère de l'âge se substitue bien à un critère scolaire difficilement mesurable, à savoir les connaissances des élèves à l'entrée en seconde. On sait par ailleurs que le retard scolaire est une caractéristique qui traduit la difficulté scolaire. Quant à la catégorie socioprofessionnelle, les résultats de plusieurs recherches ont montré l'importance de ce critère et son effet sur la réussite tout au long du cursus.

De ce fait, deux taux attendus sont calculés : l'un en prenant comme base l'ensemble des élèves de l'académie où est situé l'établissement, c'est le taux attendu-base académique ; l'autre en adoptant comme référence l'ensemble des élèves de France, c'est le taux attendu-base France. La comparaison des taux attendus ainsi

calculés aux taux réels permet d'apprécier la « valeur ajoutée » et de déterminer l'apport réel de l'établissement dans la réussite de ses élèves, comparée à la réussite des élèves des établissements de même type et accueillant une population comparable à celle de l'académie et de la France. Il s'agit d'une mesure relative car elle compare la réussite réelle — qu'il s'agisse de la réussite au baccalauréat ou de l'accès de la seconde au baccalauréat — à une réussite attendue, fictive, par rapport aux résultats que l'établissement aurait obtenus si les élèves de ce dernier avaient connu les mêmes résultats que ceux observés dans un établissement « moyen » de l'académie et de la France accueillant le même type de population et offrant les mêmes formations.

Prenons l'exemple du taux de réussite au baccalauréat : la moyenne nationale de réussite à cet examen a été de 78,4 % en 1999. Mais, si l'on considère la moyenne nationale de réussite des candidats d'âge inférieur ou égal à l'âge normal et de catégorie sociale très favorisée, celle-ci atteint 90,1 %. Par ailleurs, si l'on s'intéresse aux candidats accusant deux ans de retard ou plus et issus d'une catégorie sociale défavorisée, la moyenne de réussite est de 65,2 %. Dans ces conditions, un lycée dont la moyenne de réussite serait de 70 % et qui accueillerait une population scolaire dont la quasi-totalité serait constituée d'élèves ayant deux ans de retard ou plus et de catégorie sociale défavorisée pourrait légitimement être très satisfait de ce résultat puisqu'au niveau national les élèves possédant les mêmes caractéristiques en termes d'âge et de catégorie sociale ne réussissent qu'à 65,2 %. Inversement, un établissement qui n'accueillerait que des élèves d'âge normal et de catégorie sociale très favorisée ne pourrait se contenter d'un taux de réussite de 80 %, car celui-ci, bien que supérieur à la moyenne nationale (78,4 %), est sensiblement inférieur au taux national de réussite des élèves possédant les mêmes caractéristiques que celles de ce lycée (90,1 %).

Il paraît donc plus pertinent, pour un lycée, de comparer son taux de réussite non au taux moyen national, mais à un taux attendu qui tienne compte des caractéristiques de ses élèves ventilés en effectif d'âge et de catégorie sociale, en appliquant à chaque effectif ainsi constitué la moyenne nationale de réussite des élèves de mêmes caractéristiques (voir le tableau 1). L'écart ainsi observé permet d'apprécier la « valeur ajoutée » de celui-ci. Si l'écart est positif, on a tout lieu de penser que le lycée a apporté aux élèves qu'il a accueillis plus que ce que ceux-ci auraient reçu s'ils avaient fréquenté un établissement fictif à l'image de la moyenne nationale ou académique, ce qui est l'indice d'une bonne efficacité ; en revanche, si l'écart est négatif, on aura la présomption inverse.

Afin d'illustrer ces indicateurs de performance, un établissement a été choisi au hasard et ses résultats sont présentés dans les tableaux 2, 3 et 4.

ASSEOIR L'ÉVALUATION SUR PLUSIEURS PARAMÈTRES

Si l'on se propose effectivement, comme on l'évoquait précédemment, de mesurer la « valeur ajoutée » de l'établissement, il apparaît alors que la réussite à l'examen final, même si elle est comparée à une valeur attendue plutôt qu'à une valeur moyenne

indifférenciée, ne peut constituer le seul indicateur de performance d'un lycée. En effet, il convient de considérer également le parcours scolaire des élèves dans l'établissement et la proportion de ceux qui quittent le lycée en ayant effectivement obtenu le diplôme terminal, fut-ce au prix de redoublements. Ce dernier taux, idéalement égal à 100 %, permet notamment d'apprécier la capacité d'un établissement à offrir une « seconde chance » grâce au redoublement qui aboutit à une réussite. On sait que ce n'est pas toujours le cas et que, chaque année, un certain nombre d'élèves quittent définitivement un établissement, dépourvus du diplôme convoité (tableau 3).

TABLEAU 2. Taux de réussite au baccalauréat par série d'un établissement témoin

Séries	Littéraire	Économique et sociale	Scientifique	Sciences et technologies tertiaires	Sciences et technologies industrielles	Sciences et technologies de laboratoire	Taux global
Taux brut	87	–	85	–	82	82	84
Taux attendu (niveau académique)	88	–	83	–	83	78	82
Taux attendu (niveau France)	83	–	79	–	78	80	79
Nombre total de candidats	39	–	102	–	96	71	308

Note : Ce tableau montre que l'établissement obtient un taux global de réussite au baccalauréat (84 %) légèrement supérieur aux taux attendus au niveau académique (82 %) ou au niveau national (79 %) ; sa « valeur ajoutée » est ainsi positive. Cependant, l'analyse des performances de cet établissement devrait être complétée par la mesure des taux d'accès afin de déterminer la réussite réelle pour un parcours scolaire complet dans cet établissement (voir le tableau 4).

TABLEAU 3. Proportion de bacheliers parmi les sortants d'un établissement témoin

	% de l'établissement	% de l'académie	% de la France
2 ^e , 1 ^{re} , terminale	58	75	69
Terminale	95	94	93

Note : Ce tableau montre que la proportion de bacheliers parmi les sortants de terminale est satisfaisante, mais qu'il n'en est pas ainsi pour les sortants de seconde, première et terminale.

Évoquons maintenant plus précisément le parcours scolaire d'un élève au sein d'un lycée donné, depuis son entrée dans l'établissement ou dans une filière de formation déterminée jusqu'à sa sortie, muni du diplôme initialement visé quel que soit le nombre d'années nécessaire à l'obtention de ce diplôme. Les chances de réussite,

au travers de ce parcours effectué dans le même établissement, s'expriment par le « taux d'accès » de la classe de seconde (première année du lycée) au baccalauréat ou de la classe de première (deuxième année du lycée, mais année d'entrée dans la filière de formation choisie) au baccalauréat (tableau 4).

Le taux d'accès de la seconde au baccalauréat est le produit du taux d'accès de seconde en première par le taux d'accès de première en terminale (dernière classe du lycée) par le taux d'accès de terminale au baccalauréat.

Il se fonde sur un suivi de « cohorte fictive », le calcul étant effectué sur les élèves du lycée pour l'ensemble des niveaux lors d'une même année. L'hypothèse permettant ce calcul repose sur le fait que ce qui est constaté une année donnée, en termes d'accès d'un niveau à l'autre et de réussite finale au baccalauréat, est extrapolable au parcours complet de l'élève dans l'établissement.

Pour ces taux d'accès, on considère aussi, comme pour la réussite au baccalauréat, les taux attendus calculés en tenant compte des caractéristiques des élèves accueillis. La comparaison de ces derniers avec les taux d'accès réels permet de mesurer la « valeur ajoutée ».

TABLEAU 4. Taux d'accès de la seconde et de la première au baccalauréat d'un établissement témoin

	Taux brut	Taux attendu (base académique)	Taux attendu (base France)		Nombre total d'élèves
Seconde	50	69	62	Seconde	374
Première	81	83	81	Première	338

Note : Ce tableau laisse apparaître un taux d'accès de seconde au baccalauréat nettement en retrait par rapport aux taux attendus. Ce n'est toutefois pas le cas pour le taux d'accès de première au baccalauréat.

En tout état de cause, c'est la lecture croisée de l'ensemble de ces indicateurs de résultats — réussite au baccalauréat, taux d'accès et proportion de bacheliers parmi les sortants — qui permet de mieux approcher la notion de réussite de l'établissement eu égard à l'objectif : obtenir le diplôme terminal. Si l'on se restreignait à la seule observation du taux de réussite au baccalauréat, même comparée à un taux attendu, on ne prendrait pas en compte certaines politiques d'établissement visant à écarter des élèves dont le lycée doute des capacités à obtenir le diplôme visé ; on pourrait alors obtenir des taux très satisfaisants de réussite au baccalauréat, mais au prix d'une politique sélective menée en amont qui laisse peu de chances à des élèves en difficulté passagère ou qui ont besoin de plus de temps pour atteindre le niveau escompté.

Ainsi, dans le cas de l'établissement dont les résultats sont présentés dans les trois tableaux, l'ensemble de ces indicateurs peut suggérer une politique sélective en fin de classe de seconde et une élimination des élèves les plus faibles conduisant, à

ce prix, à des résultats satisfaisants à l'examen final. Mais une autre hypothèse peut être émise : comme le montre le premier tableau, l'établissement n'offre pas de série « économique et sociale » ni de série « sciences et technologies tertiaires ». Cela peut conduire un certain nombre d'élèves intéressés par ce type de filière à quitter légitimement le lycée en fin de seconde au moment où le choix doit être effectué. Le faible taux d'accès de seconde au baccalauréat sera alors davantage un effet de « structure » plutôt que le reflet d'une politique sélective. En tout état de cause, des compléments d'informations locaux peuvent seuls conduire à valider l'une ou l'autre des hypothèses ou encore à en vérifier une troisième.

Un dispositif certainement utile mais pas suffisant pour autant

La batterie d'indicateurs présentée ici représente un élément primordial pour la mise en place de procédures de pilotage au sein des établissements d'enseignement secondaire français. En effet, la fourniture de données toutes calculées, avec des références nationales et régionales, ainsi que du logiciel permettant d'accéder à ces données, est très appréciée, par les chefs d'établissement. Pour indispensable que soit ce dispositif, il ne saurait cependant suffire au pilotage parce que d'autres éléments sont indispensables :

- Le développement d'une culture informatique minimale des chefs d'établissement est une condition essentielle de la diffusion et de l'utilisation raisonnée de cet ensemble d'indicateurs.
- Le développement d'une culture de l'évaluation : l'utilisation, l'interprétation, la simple lecture d'indicateurs nécessitent l'acquisition d'un certain nombre de concepts de base, ainsi que de méthodes propres à éviter des erreurs d'interprétation. La lecture critique, la mise en relation, le regard croisé, l'émission d'hypothèses peuvent se développer à travers des actions de formation initiale ou continue destinées aux personnels de direction des établissements scolaires. C'est ce qui a été réalisé systématiquement dès la mise en œuvre du dispositif IPES en 1994, mais qui doit faire également l'objet de formation de « rappels » pour les chefs d'établissement qui en ont besoin.
- L'aide et la vision extérieures : il s'agit là d'une évaluation externe qui constitue un complément très utile à la seule approche interne de l'évaluation d'un établissement. Les corps d'inspection ont vocation à réaliser cet apport. Ils peuvent s'appuyer sur une analyse des indicateurs IPES leur permettant de formuler un certain nombre d'hypothèses qui, en tout état de cause, nécessitent d'être vérifiées par la visite de l'établissement et le dialogue avec son chef et l'équipe éducative afin de mieux éclairer le fonctionnement du lycée ou du collège, ainsi que les choix adoptés.

L'expérience acquise sur une période de sept ans a mis en lumière toute l'importance de l'implication personnelle du chef d'établissement : elle doit assurément être très forte, son action personnelle devant être menée avec conviction si l'on entend bien réussir la délicate entreprise du pilotage des établissements en utilisant

des indicateurs. C'est pourquoi les deux conditions suivantes paraissent déterminantes :

- La volonté de pilotage par projet : cette option doit être prise en premier lieu par le chef d'établissement qui a la charge de convaincre la communauté éducative, notamment les enseignants, de l'efficacité d'un tel choix.
- L'animation interne : le rôle du chef d'établissement est essentiel dans l'utilisation par l'établissement d'indicateurs d'évaluation et de pilotage. Du fait de sa position, il détient l'information, les moyens de la diffuser ainsi que l'initiative dans l'utilisation qu'il souhaite en faire. C'est à lui qu'il revient de la présenter aux membres de la communauté éducative, notamment aux enseignants, de contribuer à l'analyse collective, d'orienter vers la définition d'objectifs évaluables, d'aider à l'élaboration puis à la mise en place de projets éducatifs et pédagogiques propres à favoriser l'atteinte des objectifs fixés. La phase d'évaluation enfin lui est dévolue ; elle permet à l'établissement d'infléchir, voire de modifier plus radicalement, sa politique.

Pour conclure, il paraît utile de mentionner que, dans la logique qui a présidé à la mise en place du dispositif des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires ici présenté, un « infocentre » a été tout récemment réalisé par le Ministère français de l'éducation nationale. Accessible sur le réseau Intranet du Ministère, il se compose de diverses sources de données : base de documents, base décisionnelle, indicateurs et répertoire issus des travaux menés à l'administration centrale. Ces données constituent des références partagées par l'ensemble des responsables du système d'éducation. Parmi les outils d'évaluation et de pilotage ainsi disponibles, on trouve, outre les IPES, une « base centrale de pilotage » (BCP), les « outils de pilotage des enseignements régionaux et académiques » (OPERA), les « indicateurs sur les établissements d'enseignement supérieur » (InfoSUP), et les « indicateurs pour le pilotage de l'école au collège » (InPEC), qui offrent des indicateurs sur les écoles et les collèges poursuivant l'objectif de favoriser l'articulation entre le premier et le second cycle d'enseignement.

C'est ainsi que l'ensemble du système français d'éducation se trouve doté d'indicateurs qui offrent à tous les cadres des différentes unités éducatives la possibilité de s'appuyer sur des éléments objectifs afin d'assumer, au mieux, leurs responsabilités en matière d'évaluation et de pilotage.

Notes

1. Pour la gestion du système d'éducation, le territoire français est divisé en trente circonscriptions géographiques dénommées « académies », qui ont à leur tête un recteur d'académie.
2. Les publications annuelles des taux de réussite au baccalauréat et de classement des établissements dans *Le monde de l'éducation* jusqu'en 1994. On notera que, après la première diffusion par le Ministère des indicateurs de performance des lycées, la presse ne s'est plus limitée à des classements à partir des seuls taux de réussite au baccalauréat.

3. Les indicateurs de performance des lycées sont disponibles sur le site Internet www.education.gouv.fr/ival. Ce site est mis à jour tous les ans au mois d'avril.
4. La classe de sixième est le premier des quatre niveaux du premier cycle de l'enseignement du second degré.
5. La classe de seconde générale et technologique est le premier des trois niveaux du second cycle de l'enseignement du second degré général et technologique.
6. La classe de seconde professionnelle est le premier des deux niveaux du second cycle de l'enseignement du second degré professionnel.
7. La classe de première est la seconde année du second cycle du second degré.

Bibliographie

- Abi-Saab, P. 1997 et 1999. *IPES : pratique dans les collèges, lycées généraux, technologiques et professionnels*. Paris, Direction de la programmation et du développement.
- Bressoux, P. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie* (Paris), n° 108.
- Climaco, C. 1995. *The use of performance indicators in school improvement and in accountability* [L'utilisation des indicateurs de performance pour améliorer l'école et pour mieux en rendre compte]. Paris, OCDE. (Mesurer la qualité des établissements scolaires.)
- Cousin, O. 1998. *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement*. Paris, PUF.
- Derouet, J.-L. ; Dutercq, Y. 1997. *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*. Paris, ESF.
- Dubet, F. 2000. « Unité du système et autonomie des établissements ». *Les cahiers pédagogiques* (Paris), avril, n° 383.
- Dutercq, Y. 2000. « Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives ». *Revue française de pédagogie* (Paris), janvier, février, mars, n° 130.
- Emin, J.-C. ; Sauvageot, C. 1995. « IPES : un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires ». *Administration et éducation* (Paris), n° 68.
- Joutard, P. ; Thélot, C. 1999. *Réussir l'école*. Paris, Le Seuil.
- Louis, F. 1999. *L'éducation nationale, le contrôle de gestion et la gestion des ressources humaines*. Dijon (France), Université de Bourgogne. (Thèse de doctorat en sciences de gestion.)
- Merle, P. 1999. « Indicateurs de pilotage des établissements scolaires et analyse de l'efficacité : une articulation incertaine ». *Administration et éducation* (Paris), n° 4.
- Thélot, C. 1991. « Mesurer l'efficacité des lycées ». *Le monde de l'éducation* (Paris), n° 179.
- . 1993. *L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*. Paris, Nathan.

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

L'EMPLOI DES MESURES

DE LA « VALEUR AJOUTÉE »

DANS L'ÉVALUATION SCOLAIRE :

LE POINT DE VUE DE L'ANGLETERRE

Lesley Saunders

Cet article concerne un certain type de mesure appliquée aux résultats des écoles qu'on a fini par appeler « mesure de la valeur ajoutée ». La première partie du texte décrit le contexte des démarches relatives à la « valeur ajoutée » dans le domaine de l'éducation et propose quelques critères pour calculer et présenter de manière appropriée les mesures de la « valeur ajoutée ». La seconde partie examine les incidences d'une étude entreprise pour savoir comment les écoles utilisent réellement les informations sur la « valeur ajoutée » et conclut en suggérant que « la psychologie et la sociologie de l'utilisation des chiffres » doivent être mieux comprises.

Langue originale : anglais

Lesley Saunders (Royaume-Uni)

Chargée principale de recherche, jusqu'à une date récente, au Centre de recherche pour l'amélioration des services scolaires de la Fondation nationale pour la recherche pédagogique. Ses principaux domaines d'activité y étaient l'utilisation, par les écoles, de mesures des résultats par la valeur ajoutée, l'autoévaluation et l'amélioration des services scolaires. Elle a beaucoup écrit pour le public des responsables de politiques et pour celui des universitaires et des spécialistes. Elle a en outre participé à de nombreuses conférences nationales et internationales. Lesley Saunders a récemment rejoint le Conseil général de l'enseignement pour l'Angleterre comme conseillère en matière de politiques de recherche, et elle participe désormais à l'élaboration d'une stratégie de recherche pour le Conseil général de l'enseignement. Courrier électronique : lesley.saunders@gtce.org.uk

Vue d'ensemble des démarches relatives à la « valeur ajoutée »

La mesure des résultats pédagogiques par la « valeur ajoutée » est désormais bien installée ou en bonne voie dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays. En Angleterre, par exemple, le système national de la « valeur ajoutée » — institué en 1998 — propose à l'heure actuelle des informations pour les écoles primaires et secondaires « afin d'aider les écoles à replacer les progrès de leurs propres élèves dans le contexte national », sur la base des résultats de tests sur les programmes nationaux et d'exams officiels. Dès que cela est faisable, le gouvernement propose d'inclure des mesures de la « valeur ajoutée » dans les tableaux où s'affichent les informations sur les résultats de chaque école du pays. Comme je l'ai exprimé dans un rapport récent (Saunders, 1999b), l'introduction du système national de la « valeur ajoutée » peut être considérée comme l'aboutissement d'une décennie de débats animés et relativement larges sur la façon de mesurer les résultats des élèves dans les écoles du pays d'une manière qui éclaire à la fois les progrès et les niveaux.

Mesurée au niveau de l'école, la « valeur ajoutée » est la façon la plus exacte à l'heure actuelle de calculer les bons résultats des écoles auprès de leurs élèves. Si l'on utilise seulement des données « brutes » pour mesurer les résultats d'une école, elles nous renseignent davantage sur l'origine des élèves que sur le travail de l'école. La mesure de la « valeur ajoutée » fonctionne en décomptant les facteurs associés aux résultats atteints par les élèves, mais qui ne sont pas liés à la qualité institutionnelle. Ces facteurs comprennent le niveau précédemment acquis par les élèves, le sexe, le groupe ethnique, la date de naissance, le type d'éducation spéciale nécessaire et le handicap social. Qu'ils soient liés de manière positive aux résultats (comme dans le cas du niveau antérieur) ou de manière négative (comme c'est le cas pour le handicap social), les facteurs sont des points vérifiables de manière empirique dans toutes les études effectuées.

Toutefois, vu l'accent qui est mis sur des méthodes plus élaborées d'évaluation des résultats des écoles — et qui pourraient avoir des conséquences profondes pour le système d'éducation, les écoles et leurs élèves —, il est essentiel d'assurer que le calcul, l'interprétation et les utilisations des données de la valeur ajoutée sont effectués de manière correcte.

Dans quel contexte s'inscrit la « valeur ajoutée » en éducation ?

Le contexte et les justifications du calcul de la « valeur ajoutée » dans les résultats ont beaucoup changé depuis les années 80, lorsque la « valeur ajoutée » semblait une idée toute technique venue de l'économie et qui s'était égarée dans l'éducation. L'expression « valeur ajoutée » en éducation est l'une de celles qui s'accompagnent inmanquablement d'un programme : dans ce cas, il s'agissait des préoccupations politiques au Royaume-Uni (comme dans d'autres pays) liées aux niveaux et à la

qualité de l'éducation, ou plutôt à l'absence de qualité ou à la détérioration des niveaux d'enseignement, et du souci des politiques de mieux rentabiliser les dépenses publiques. Pendant un certain temps, ce programme a été explicitement lié à la question de la compétitivité mondiale, et à la conviction générale que l'éducation et la formation sont des leviers importants de la compétition économique. Pour leur part, les responsables de l'éducation et les directeurs d'établissements scolaires ont souvent voulu prouver que le niveau (en particulier dans leurs propres institutions) n'a pas baissé et que les investissements sont rentables.

En fait, la « valeur ajoutée » était une idée qui attendait son heure : les idées et les modèles méthodologiques à l'origine de l'introduction de la « valeur ajoutée » dans le domaine de l'éducation étaient déjà bien présents au début des années 90. Mais, lorsqu'on a commencé à parler des démarches concernant la « valeur ajoutée » en dehors de la sphère des chercheurs et des statisticiens de l'éducation, le Secrétaire d'État à l'éducation alors en poste en Angleterre s'est montré très cinglant face à ce qu'il considérait comme des moyens encore plus sophistiqués de « manipuler » les résultats scolaires : il voulait s'en tenir aux résultats « bruts », faciles à compiler et à comprendre. En 1995, l'opinion politique avait déjà beaucoup évolué : la nouvelle Secrétaire d'État à l'éducation (et à l'emploi) avait été convaincue du principe de la « valeur ajoutée » puisqu'elle avait créé le cadre d'un système national. La même année, un contrat de recherche était confié au Centre pour la gestion de l'éducation (alors basée à l'Université de Newcastle) par ce qui était à l'époque l'autorité chargée des programmes et de l'évaluation des établissements scolaires, la Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA), afin d'élaborer des méthodes de calcul de la « valeur ajoutée », d'en suivre l'application et de trouver les moyens d'utiliser les données afin d'évaluer les résultats des établissements scolaires. (Voir Saunders, 1999a, pour un examen plus complet de ces questions.)

Diverses méthodes ont été — et continuent d'être — testées et élaborées pour produire des informations qui serviront à évaluer l'efficacité relative de différents établissements scolaires ou autorités locales chargées de l'éducation. Considérons, au fil des années, les travaux effectués par Fitz-Gibbon, Goldstein, Gray, Hutchison, Kendall, Jesson, Mortimore, Nuttall, Sammons, Schagen, Thomas, Tymms et quelques autres : par exemple, dans Gray, Jesson et Jones, 1986 ; Raudenbusch et Bryk, 1986 ; Nuttall *et al.*, 1989 ; Gray *et al.*, 1990 ; Tymms, 1990 ; Schagen, 1991 ; Fitz-Gibbon et Tymms, 1993 ; Hutchison, 1993 ; Mortimore *et al.*, 1994 ; Gray *et al.*, 1995 ; Kendall, 1995 ; Jesson, 1996 ; Thomas et Mortimore, 1996 ; Sammons *et al.*, 1997.

Comment ces mesures peuvent-elles améliorer le système d'éducation ?

Il est important de savoir que la collecte et l'analyse des données qui peuvent servir au calcul de la valeur ajoutée coûtent cher en ressources et en expertise. (Voir Goldstein, 1997, pour un examen du chemin qui reste à parcourir afin d'utiliser au mieux ces techniques.) De nombreux éléments de données normalisées concernant les résul-

tats et le contexte doivent être collectés, reliés à un numéro d'identification de chaque élève et analysés en utilisant la technique statistique de modélisation à plusieurs niveaux.

La question de la rentabilité de l'investissement doit être replacée dans le contexte des utilisations qui seront faites de ces analyses, et de la qualité des infrastructures d'inspection ou de soutien de ces utilisations. Les utilisations potentielles de la « valeur ajoutée » peuvent, en gros, être classées en termes d'« obligations de rendre des comptes » et d'« amélioration ou développement ». Bien que ces deux domaines ne soient en théorie pas incompatibles, on met généralement, dans la pratique, l'accent sur l'un ou sur l'autre en fonction des politiques choisies et des crédits alloués.

L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES

Dans un système qui met l'accent sur l'obligation de rendre des comptes — et cela est souvent lié au soutien de l'orientation « commerciale » des établissements scolaires grâce à l'exercice illimité du choix parental —, il faut disposer d'indicateurs clairs et simples donnant des informations sans ambiguïté qui permettent de faire la différence entre les établissements. L'utilisation des analyses de la « valeur ajoutée » aux fins de l'obligation de rendre des comptes montre en général — quel que soit du reste l'indicateur — que la plupart des écoles obtiennent des résultats dans la fourchette escomptée vu leurs caractéristiques de recrutement. Par conséquent, les analyses de la « valeur ajoutée » ne peuvent raisonnablement pas servir à « classer » tous les établissements scolaires. Il est même difficile de dire que l'emploi de mesures de la « valeur ajoutée » — ou de tout autre indicateur de performance — permet d'aboutir à des conclusions définitives quant à l'efficacité des établissements scolaires.

Les analyses de la « valeur ajoutée » peuvent toutefois servir à identifier les « cas particuliers » ou les exceptions, à savoir les écoles qui semblent obtenir des résultats nettement supérieurs ou inférieurs à ce que l'on est en droit d'attendre. Une fois identifiés, ces établissements peuvent — si les infrastructures appropriées d'inspection ou de soutien sont en place — faire l'objet d'enquêtes plus approfondies sur la qualité des méthodes pédagogiques, l'environnement, la direction, etc. Ces informations pourraient donner des indications utiles sur le fonctionnement du système dans son ensemble.

AMÉLIORATION OU DÉVELOPPEMENT

Le plus important est peut-être de savoir si les complexités introduites dans la mesure de la qualité de l'enseignement par la « valeur ajoutée » se justifient par leur contribution à la possibilité de relever le niveau dans les écoles. Ce dont on a le plus besoin, dans un système qui met l'accent sur l'amélioration ou sur le développement, c'est d'analyses très détaillées qui peuvent comparer et mettre en parallèle, au sein d'un établissement scolaire ou d'une municipalité, les résultats des élèves dans le temps et dans différentes disciplines, par exemple, ou de différents groupes d'élèves dans la même matière. Les établissements scolaires peuvent utiliser ces analyses dans le

cadre de leur processus d'autoévaluation afin d'identifier les points forts et les faiblesses de l'institution. Dans ce contexte, les mesures de la « valeur ajoutée » peuvent contribuer à mieux poser les questions et à les centrer davantage sur la façon dont une école répond aux besoins de ses élèves. Elles peuvent stimuler entre les enseignants de l'établissement un débat mieux informé sur la façon d'organiser et d'assurer leur enseignement.

Mais nous pouvons partir de l'hypothèse que, pour bien assumer cette fonction, les analyses de la « valeur ajoutée » doivent être traitées comme une innovation pédagogique, c'est-à-dire être gérées activement par une préparation, un soutien et une formation adéquats des administrateurs, directeurs et enseignants des établissements scolaires. Certains commentateurs ajouteraient que ces analyses doivent être confidentielles — en fait ne doivent pas tomber dans le domaine public — afin d'exprimer tout leur potentiel pour des objectifs de développement.

Quelles sont les caractéristiques techniques de base ?

Un bref résumé à garder présent à l'esprit comprend les points suivants¹ :

1. Les indicateurs de la valeur ajoutée sont un progrès par rapport aux résultats bruts, dans la mesure où ces derniers donnent beaucoup plus d'informations sur le recrutement que sur l'efficacité d'un établissement scolaire. Les analyses de la « valeur ajoutée » s'efforcent d'écarter les facteurs associés aux résultats — positifs ou négatifs — qui ne sont pas liés à la qualité institutionnelle. Il s'agit notamment des résultats antérieurs des élèves, du sexe, du groupe ethnique, de la date de naissance, du type d'éducation spéciale nécessaire et du handicap social. Il n'est pas rare que les résultats antérieurs des élèves et le niveau général du handicap social dans l'école expliquent jusqu'à 80 % de la différence apparente entre les écoles.
2. Toute donnée quantitative — qu'elle soit brute ou qu'elle concerne la « valeur ajoutée » — connaît les limitations qui suivent :
 - Les données quantitatives contiennent toujours une marge d'« incertitude » statistique : les calculs basés sur des données numériques peuvent aussi bien être le résultat du hasard que la mesure de quelque chose de plus « réel », tel que la qualité de l'éducation. En général, les établissements scolaires sont peu nombreux à obtenir des résultats nettement supérieurs ou inférieurs à la norme en termes statistiques, que l'on utilise des données brutes ou des données liées à la « valeur ajoutée ».
 - Les analyses des données concernant les résultats — nécessairement rétrospectives — sont facilement trompeuses en ce qui concerne les résultats actuels et futurs.
 - Les résultats scolaires — qui sont la mesure habituelle des résultats utilisés dans les calculs de la « valeur ajoutée » — ne constituent pas le seul résultat (ni même, selon certains éducateurs, le résultat le plus important) sur dix ou douze années de scolarité.

- Les établissements scolaires peuvent être « efficaces sur des plans différents » :
 - En premier lieu, différentes mesures des résultats donnent souvent des résultats différents : une école qui obtient de bons résultats, si l'on regarde seulement les meilleurs élèves, néglige peut-être ceux qui sont à la traîne.
 - Ou bien un établissement scolaire peut obtenir de bons résultats avec certains groupes d'élèves (les filles de certains groupes ethniques, par exemple) et pas d'autres (les garçons d'autres groupes ethniques) ; ou en mathématiques mais pas en anglais.
- Les relations statistiques nationales entre, par exemple, les résultats des tests à la fin de l'enseignement primaire et ceux de fin d'enseignement secondaire peuvent varier. Pour maintenir leur exactitude et leur pertinence, les modèles statistiques doivent être suivis en continu par la recherche empirique.
- 3. La plupart de ces constats ont toutefois été occultés par des démarches de classements purs et simples. L'un des points forts des mesures de la « valeur ajoutée » a été de rendre les éducateurs plus sensibles à la nature complexe et probabiliste des données sur les résultats.
- 4. Les conditions préalables d'une bonne mesure de la « valeur ajoutée » sont illustrées ci-après.

LA « VALEUR AJOUTÉE » EN BREF

Les analyses de la « valeur ajoutée » :

- ne valent que ce que valent les données sur lesquelles elles reposent ;
- traitent des corrélations, non des causes ;
- reposent sur un modèle normatif et rétrospectif qui ne nous renseigne pas sur ce que sont les niveaux souhaitables de résultats maintenant ou à l'avenir ;
- ne sont qu'un instrument d'évaluation ;
- ne devraient être utilisées que comme moyen de dépistage, non comme évaluation finale ;
- n'offrent aucune réponse exacte ou solution miracle à l'amélioration des services scolaires ;

ENCADRÉ 1. Les meilleures façons de calculer la « valeur ajoutée »

- Données collectées au niveau de chaque élève pour un échantillon large et représentatif.
- Mesure(s) des résultats traduisant tous les niveaux d'élèves.
- Mesure(s) du niveau précédemment acquis par chaque élève (de préférence notations normalisées individuelles), plus éléments d'information sur l'origine de l'élève.
- Facteurs concernant le contexte de l'établissement scolaire.
- Modélisation multiniveau pour l'analyse des données.
- Procédures rigoureuses d'assurance et de contrôle de la qualité.

Source : voir Gray, 1994.

ENCADRÉ 2. Les meilleures façons de présenter la « valeur ajoutée »

- Les résultats des analyses doivent être présentés sous forme de tableaux, de graphiques et oralement pour les différents établissements scolaires. Ces résultats doivent indiquer si les différences mesurées entre les écoles sont pertinentes du point de vue statistique.
- Chaque fois que possible, les résultats doivent être présentés aux trois stades de l'analyse : résultats « bruts », résultats ajustés pour tenir compte des données concernant chaque élève (comme le niveau précédemment acquis) et résultats ajustés pour tenir compte des données relatives à l'origine de l'élève et au contexte scolaire. Chacun de ces stades d'analyse donne en général des indications utiles.
- Il faut disposer au minimum d'une série de données sur trois ans pour définir une tendance à la hausse ou à la baisse.
- Il découle de ce qui précède que les mesures de la « valeur ajoutée » ne sont pas automatiques et qu'elles ont leurs limites. Une explication détaillée doit accompagner les analyses.

- sont donc nécessaires mais non pas suffisantes pour comprendre le fonctionnement des établissements scolaires.

Le corollaire important de tout ce qui précède est que l'utilisation « commerciale » des analyses de la « valeur ajoutée » n'est pas tolérable, pas plus que celle des tableaux de classement. Les mesures de la « valeur ajoutée » ne rendent pas plus acceptable ce qui est essentiellement une utilisation abusive des données sur les résultats sous prétexte qu'elles s'appuient sur de meilleures méthodes de calcul. À elles seules, elles ne peuvent pas servir à passer des jugements définitifs sur l'efficacité d'un établissement scolaire, et encore moins sur celle d'un département, d'une classe ou d'un enseignant donné. (Voir l'article de Visscher et Karsten dans *Perspectives*, vol. XXXI, n° 2, pour un excellent débat sur les emplois des indicateurs de résultats scolaires, et Goldstein et Myers, 1996, pour une justification bien argumentée d'un code de déontologie régissant l'emploi des indicateurs de résultats.)

Le reste du présent article examine les conclusions d'une petite étude sur les utilisations par les établissements scolaires des informations sur la « valeur ajoutée ». Ces conclusions servent à la fois à illustrer certaines questions exposées ci-dessus et décrivent certains défis intellectuels liés à l'utilisation des « preuves » dans un contexte institutionnel.

Utilisation par les établissements scolaires des données de « valeur ajoutée »²

QUELLES INCIDENCES POUR LES POLITIQUES ?

Si l'on met l'accent au plan national sur la « valeur ajoutée » (et sur les données relatives aux résultats en général) pour soutenir et améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, sait-on comment le personnel des services scolaires utilise effectivement les données sur la « valeur ajoutée » et quel en est le résultat ? Quels

types de formation et de soutien professionnels sont nécessaires ? En quoi la « valeur ajoutée » permet-elle d'élever le niveau des résultats des élèves ?

Pour le personnel de la Fondation nationale pour la recherche pédagogique (NFER), les conseils et la formation en cours d'emploi, dans les activités sur la « valeur ajoutée » que nous entreprenons, ont été particulièrement instructifs. À juste titre, dans les activités visant l'efficacité scolaire et la « valeur ajoutée », l'accent est mis sur l'exactitude méthodologique, depuis la conception appropriée du modèle statistique jusqu'à la collecte des données voulues sous la forme requise. L'utilisation par les enseignants des analyses est peut-être un domaine auquel nous n'avons pas initialement accordé assez d'attention. Et nous n'étions pas les seuls. Les directives des organes nationaux sur l'emploi des données pour la fixation des objectifs et le relèvement des niveaux reposaient autrefois sur des suppositions concernant des facteurs clés tels que la transparence des données et le rôle joué par l'organisation interne et la culture des établissements scolaires. Cette seconde section étudie ce que l'on pourrait appeler le « point de vue de l'utilisateur ».

Pour commencer, il faut se rendre compte que tous les enseignants n'ont pas eu la possibilité d'acquérir une compréhension précise de la « valeur ajoutée ». Maw (1999) estime que la couverture par la presse de la « valeur ajoutée » s'est limitée pour l'essentiel à la publication des tableaux controversés de résultats obtenus par les établissements scolaires, et n'a pas offert un message clair et cohérent concernant la mesure de la « valeur ajoutée ».

Il ne fait guère de doute que l'utilisation des données de « valeur ajoutée » par le personnel des services scolaires n'est pas une question simple d'application des « preuves » à la pratique. La NFER a récemment financé une petite étude qualitative visant à étudier de façon préliminaire, sur la base d'entrevues, d'observations et d'analyses documentaires, les utilisations qui ont été faites des données QUASE³ dans neuf écoles secondaires relevant de différentes autorités locales chargées de l'éducation.

Dans cette étude, le premier point à relever est que les conditions étaient apparemment tout à fait propices à ce que les établissements scolaires utilisent les informations sur la « valeur ajoutée » pour les raisons suivantes :

- Les écoles — ou plutôt les chefs d'établissement/administrateurs — avaient demandé et financé ces analyses (les informations ne leur avaient pas été imposées).
- Les informations avaient une pertinence directe pour les établissements scolaires concernés (par opposition à des informations collectées au niveau national pour lesquelles ils auraient dû produire leurs propres comparaisons).
- Les informations étaient accessibles — le rapport avait été envoyé directement (c'est-à-dire que l'école n'avait pas eu à rechercher les informations, par exemple sur l'Internet).
- Les informations étaient importantes compte tenu de l'accent mis (par les politiques) sur les résultats.

L'étude a permis de constater que, dans certains établissements scolaires, les données étaient largement diffusées et utilisées de manière constructive. Cela était faci-

lité si le personnel pouvait développer des positions communes grâce à des échanges et à des débats au sujet des données. Néanmoins, malgré les conditions préalables *a priori* favorables de ces écoles, une série d'obstacles et de difficultés se sont posés, au moins pour certains enseignants, dans toutes les écoles utilisant à fond les données de « valeur ajoutée » à des fins de perfectionnement. D'après les constats sur le terrain, les explications peuvent être liées aux éléments suivants :

- manque de structures pour la diffusion des informations ;
- manque de temps pour la lecture et l'interprétation des informations par le personnel ;
- manque de compétences ou de confiance au sein du personnel pour la compréhension des informations ;
- manque d'intérêt de la part du personnel qui hésite à consacrer du temps ou à acquérir les compétences lui permettant d'utiliser un instrument dont l'utilité pédagogique n'est pas immédiatement évidente (« cela ne nous apprend rien de nouveau ») ;
- manque de conviction quant au rôle des données concernant les résultats pour améliorer la pédagogie.

Telles sont les conclusions que l'on peut tirer d'une évaluation classique, et l'on peut en déduire que les analyses de la « valeur ajoutée » ne jouent pas (encore) un grand rôle comme informations pour l'amélioration des services scolaires. Mais, soyons clairs, cette interprétation est un peu un modèle par défaut. Quels autres enseignements peut-on tirer de ces résultats ? Quels sont les facteurs et les forces en jeu ?

Commençons par les constats empiriques : selon cette étude, c'est seulement lorsque toutes ou presque toutes les conditions ci-après sont réunies que les établissements scolaires peuvent faire une utilisation active des données de « valeur ajoutée ». Les cinq conditions sont les suivantes :

- soutien actif à la valeur ajoutée par la direction de l'établissement ;
- « promotion » des données QUASE (analyse quantitative pour l'autoévaluation) par l'un des responsables de l'établissement ;
- le stimulant représenté par « l'efficacité relative » générale de l'école ; en bref, les écoles les plus motivées à utiliser les données de « valeur ajoutée » étaient celles qui n'avaient pas un bon classement mais dont les élèves faisaient des progrès ;
- au moins trois ans de participation à QUASE ;
- expérience antérieure de plusieurs membres du personnel en matière d'interprétation de QUASE. (Ces facteurs sont étudiés plus en détail dans Saunders et Rudd, 1999) ;

Mais j'irai plus loin : les indices accumulés au cours de l'étude — qui, bien que réduite, confirme et élargit les conclusions d'une ou deux autres études sur le terrain (par exemple, Williamson et Fitz-Gibbon, 1990 ; Williamson *et al.*, 1992 ; Wikeley, 1998) — montrent qu'il y a un certain nombre de questions critiques liées à l'utilisation des données sur les résultats de la « valeur ajoutée » qui méritent d'être mieux comprises. On peut les résumer ainsi :

Les données sur la « valeur ajoutée » sont investies d'un symbolisme particulier ou d'une « charge » pour de nombreux enseignants à l'heure actuelle. Comme l'ont indiqué de nombreuses personnes interrogées pour l'étude de la NFER, les données sur la « valeur ajoutée » sont vues dans le cadre d'un ordre du jour politique qui progresse rapidement, qui comprend l'examen attentif des résultats des écoles, des départements et des enseignants, et vise à les responsabiliser. Cet examen attentif des résultats à des fins de responsabilisation, au niveau des autorités nationales et locales chargées de l'éducation, aux niveaux institutionnel et subinstitutionnel, a toute chance de se renforcer, au moins à court terme. Les données sur les résultats peuvent être impartiales dans leur intention, elles sont rarement ressenties comme neutres dans leurs effets. Les données sur la « valeur ajoutée » en particulier sont complexes, relativement nouvelles et souvent liées à de gros enjeux. Il n'est probablement pas possible que ce type de données soit ressenti et utilisé d'une manière tout à fait étrangère à ce contexte — ou qui ne soit pas conditionné par lui.

En tout état de cause, les données ne parlent pas d'elles-mêmes. Elles dépendent d'une série de décisions antérieures sur *ce qui* a été mesuré et *comment* cela a été fait, décisions qui impliquent nécessairement des jugements de valeur ainsi que des jugements techniques complexes. Ces décisions ne sont pas toujours transparentes ou comprises. C'est en partie pour cela que certains enseignants sont indûment sceptiques face aux données sur les résultats, au point qu'ils souhaitent les écarter ; d'autres sont peut-être trop optimistes sur ce qu'elles peuvent leur apporter. Dans l'étude de la NFER, où les données de « valeur ajoutée » étaient bien utilisées — c'est-à-dire comme élément d'une « recherche d'informations » sur l'école —, l'exercice était souvent « défendu » par quelqu'un qui comprenait les données et s'y intéressait, et qui était prêt à expliquer les aspects techniques à ses collègues ; de plus, les données étaient utilisées en même temps que d'autres informations, à la fois numériques et qualitatives, pour lancer les débats.

Les analyses sur la « valeur ajoutée » sont à l'évidence une intervention qui doit nécessairement être gérée. Dans l'étude de la NFER, des responsables de certains établissements scolaires ne savaient pas trop que faire des analyses, et ont laissé les chefs de département « faire leur travail » ; ce qui a, semble-t-il, conduit à l'inertie dans certains départements et à « une surutilisation » des données dans d'autres. D'autres responsables pédagogiques, en particulier ceux qui utilisaient les données depuis plusieurs années, étaient plus confiants quant à ce qu'ils attendaient de l'utilisation stratégique des données. Même dans ce cas, il y avait encore des différences sensibles dans l'utilisation par divers départements relevant du même établissement scolaire. La question est donc la suivante : n'est-il pas parfois tout aussi important d'étudier et de comprendre pourquoi certaines écoles, ou certains départements au sein des établissements scolaires, n'utilisent *pas* les données sur la « valeur ajoutée » ?

Les apports extérieurs du type formation en cours d'emploi sur les données concernant la « valeur ajoutée » semblent être une condition préalable nécessaire. Dans l'étude de la NFER, les apports de formation ou de soutien préalables étaient un facteur favorisant l'utilisation des données par les écoles. L'étude a en outre mon-

tré que ces dernières utilisaient les données dans la mesure de leur « efficacité relative » attendue, c'est-à-dire en fonction d'un stimulant extrinsèque plus ou moins fort. Du point de vue des politiques, cela pose la question de savoir s'il est nécessaire de prévoir un encouragement externe supplémentaire et un appui, par exemple, des autorités locales chargées de l'éducation. Cela renforce aussi l'idée qu'une formation et un soutien qui prennent en compte les contextes des différentes écoles sont nécessaires pour que le potentiel de ces données soit mieux compris et utilisé.

Les significations des données sont marquées socialement. Il ressort de l'étude de la NFER que la signification des données relatives à la « valeur ajoutée » résulte de l'*interaction* entre :

- les chiffres tels qu'ils sont lus ;
- la signification politisée dont sont actuellement investies les données sur les résultats comme catégorie d'informations ;
- ce que les différents enseignants apportent — souvent implicitement — au débat en fonction de leurs propres qualifications et connaissances sur la mesure des résultats, leurs échelles de valeurs et leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage scolaire et de l'enseignement, leurs attentes et les évaluations qu'ils font de leurs élèves, leurs sentiments quant à leur position dans la hiérarchie de l'école, et ainsi de suite.

Ce dernier point pose à son tour une autre question : les données sur la « valeur ajoutée » jouent-elles parfois le rôle de *locus* pour les conversations que les enseignants aimeraient avoir, ou pour les anxiétés qu'ils veulent exprimer, sur leur travail professionnel et sa valeur dans l'organisation ? Dans ce cas, le contrôle ou plutôt l'accès aux données sur la « valeur ajoutée » et les objectifs perçus de l'utilisation des données sont des questions centrales plutôt que secondaires. Il faut dire que l'utilisation (ou l'absence d'utilisation) des données sur la « valeur ajoutée » semble suivre les contours existants du style de gestion. Il n'est pas du tout évident que l'introduction de données produise nécessairement une culture favorable à l'autoexamen systématique et à la planification du perfectionnement ; il semblerait plutôt que cela soit le contraire, que la culture détermine l'utilisation qui est faite des données. Nous pouvons peut-être alors nous demander si le « défenseur » convaincu des données de « valeur ajoutée » gère et explique aussi bien pour ses collègues les aspects politiques et éthiques que les aspects techniques des données de « valeur ajoutée » ?

Un commentateur anglais (Dudley, 1999a, b) a proposé des idées pertinentes pour aider les professeurs à prendre en compte les données. (Dans son cas, il examinait l'emploi des données d'enquête sur les élèves plutôt que les données sur la « valeur ajoutée » — mais les principes généraux restent valables.) Il estime que les facteurs qui ont encouragé une réponse orientée vers l'action étaient à rechercher dans la façon dont les données ont été présentées et comment l'information en retour a été gérée. Il note que les questions clés que posent les données pourraient facilement être perdues de vue et que le débat pourrait être dévié ou bloqué par des enseignants fascinés par des variables sur lesquelles l'école a peu de prise, telles que le contexte familial.

Les facteurs associés à des réponses positives orientées vers l'action étaient les suivants :

- la disponibilité de données comparées provenant d'écoles jugées similaires ;
- une préparation à la lecture des données ;
- des questions qui centraient le débat relatif aux données concernant les élèves sur l'enseignement, l'apprentissage et des domaines dans lesquels l'école pouvait intervenir, et une bonne aptitude des enseignants à faire des conjectures ;
- un travail de fond préalable avait été fait par l'animateur de la discussion concernant des stratégies possibles d'amélioration à introduire dans le débat afin que les participants ne se sentent pas « bloqués » par les données ;
- l'introduction de règles de base dans le débat pour assurer que de bonnes nouvelles apparentes ou des réactions à des influences externes connues, telles que l'origine familiale, étaient suffisamment remises en cause ;
- un climat [scolaire] où l'interrogation et la réflexion étaient encouragées chez les enseignants ;
- le sentiment que le processus de production des données était valable et fiable (fusion de Dudley, 1999a, b).

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons à juste titre estimer que « la psychologie et la sociologie » de l'utilisation des données doivent être mieux comprises et mieux gérées. La force de l'affirmation de Dudley (1999a, p. 97), selon lequel « la prise en compte des aspects émotionnels dans l'utilisation effective des données est essentielle si l'on veut qu'elles servent de manière soutenue », semble une leçon cruciale tirée de l'expérience de terrain. De même qu'une meilleure préparation et une meilleure gestion des données sur la « valeur ajoutée », il me semble légitime de penser qu'une meilleure compréhension est nécessaire concernant les types de connaissances qui peuvent mobiliser et motiver les enseignants et qu'ils peuvent, le cas échéant, s'approprier.

Cela est d'autant plus important que l'on parle beaucoup, à l'heure actuelle, de recherches, de données, d'informations ou de preuves « pertinentes », aussi bien pour les politiques que pour les pratiques (voir, par exemple, Hargreaves, 1996). J'ai dit plus haut que les données ne parlent pas d'elles-mêmes : elles ne sont pas directement intelligibles. Je crois que l'on peut même aller jusqu'à dire que les résultats de l'étude de la NFER posent des questions sur ce que l'on entend d'habitude par « pertinence ». Bird *et al.* (1998, p. 35) définissent la pertinence en recherche pédagogique comme renvoyant à « l'importance » et à « la contribution aux connaissances existantes ». Si nous acceptons cette définition, l'étude de la NFER suggère que, s'agissant des écoles et des enseignants, nous devrions nous poser les questions : « important pour quoi et pour qui ? » et « connaissance de quoi et pour qui ? »

En d'autres termes, on ne peut pas prendre pour hypothèse que le contexte politique du relèvement des niveaux — dans lequel doivent se situer les données sur la valeur ajoutée comme source d'information — constitue une définition nécessaire et suffisante de l'importance du point de vue des enseignants : en fait, ils se sentent facilement dominés et démotivés par de telles initiatives liées aux politiques. Ce que les enseignants éprouvent alors est un sentiment de « conformité » plutôt qu'une « appropriation ». On ne peut pas non plus partir de l'hypothèse que les analyses

des résultats par la « valeur ajoutée » représentent le type de connaissances qui, pour les enseignants, ajoutent quelque chose d'utile à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils pensent au sujet de la relation entre élèves, progrès et pédagogie. Les convictions que défendent certains enseignants et pédagogues au sujet de cette relation (et à partir de laquelle pourrait se développer un scepticisme vis-à-vis des données sur la « valeur ajoutée ») peuvent se résumer par l'affirmation de Stenhouse (1975) : « L'éducation en tant qu'encouragement à la connaissance est réussie dans la mesure où elle rend imprévisibles les comportements des élèves. »

Je suggère donc que, selon l'étude de la NFER, les raisons et les modalités d'acquisition par les enseignants de certains types de connaissances par opposition à d'autres sont liées aux facteurs suivants :

- leur évaluation des coûts perçus par rapport aux avantages potentiels de l'étude de sujets complexes et difficiles tels que la « valeur ajoutée », alors que la charge de travail à laquelle les enseignants doivent faire face est déjà importante, à l'extérieur comme à l'intérieur de la salle de classe ;
- la construction de leur identité professionnelle, notamment en relation avec :
 - les théories (parfois implicites) qu'ils ont élaborées sur leur propre apprentissage d'enseignant ;
 - leur base de valeurs : ce qui, selon eux, constitue les aptitudes les plus importantes à acquérir pendant la scolarité ;
 - leur culture institutionnelle particulière et ses micropolitiques.

Gray (2000, p. iv) laisse même entendre que la notion de « pertinence » est peut-être étrangère à la formation des enseignants : « Il n'y a guère de raccourcis — quand il s'agit d'apprendre à changer, peu d'enseignants semblent prêts à laisser les autres réfléchir à leur place. »

Toutes ces idées confirment que le modèle par défaut que j'ai présenté plus haut ne fait pas justice au *milieu* professionnel des écoles, qu'il s'agisse des processus cognitifs des enseignants et de leurs théories au sujet de ces processus, ou bien des contextes institutionnels et politiques dans lesquels ils construisent individuellement et collectivement leur savoir. Et cela confirme à son tour le bien-fondé de la proposition souvent entendue, selon laquelle l'amélioration des services scolaires ne se fera pas à coups de « solutions miracles ». Les décideurs auront peut-être du mal à légiférer à cet égard, mais ils devraient comprendre, reconnaître et respecter cette problématique.

Notes

1. Cette section repose sur un article précédent : L. Saunders et S. Thomas, « Into an uncertain world » [Dans un monde incertain], *Times educational supplement* (Londres), n° 4280, 10 juillet 1998, p. 26.
2. Un compte rendu plus complet des conclusions de l'étude de la NFER en question figure dans Saunders, 2000.
3. QUASE (quantitative analysis for self-evaluation/analyse quantitative pour l'autoévaluation) est le service d'analyse de la « valeur ajoutée » dans les écoles secondaires proposé par la NFER. Voir l'encadré 3.

ENCADRÉ 3. Travaux liés aux analyses de la « valeur ajoutée » à la Fondation nationale pour la recherche pédagogique

La Fondation nationale pour la recherche pédagogique (NFER) s'est construite une réputation solide dans divers domaines des sciences de l'éducation directement liés à la « valeur ajoutée » : en particulier, l'élaboration de tests de connaissances, les analyses statistiques des résultats et l'évaluation de l'efficacité des établissements scolaires. Nous avons entrepris des travaux sur la « valeur ajoutée » depuis une dizaine d'années, en partenariat avec un certain nombre d'écoles et d'autorités locales chargées de l'éducation dans tout le pays.

Notre programme comprend deux types distincts mais apparentés de travaux : évaluations et recherches, exécutées à la demande d'organismes du gouvernement central ou de la NFER elle-même ; services aux établissements scolaires et aux autorités locales chargées de l'éducation.

Deux grandes évaluations portant sur des initiatives nationales sont actuellement en cours pour le gouvernement central :

- l'évaluation des projets nationaux d'aptitude à la lecture et au calcul (automne 1996 à été 2000) ;
- l'évaluation des stratégies nationales d'aptitude à la lecture et au calcul (printemps 1999 à automne 2001).

Ces deux évaluations visent la mesure des progrès réalisés par les élèves au fil des mois à partir d'une mesure de référence au début de l'initiative. Les progrès sont mesurés en fonction de l'évolution de notations normalisées sur des tests spécialement conçus d'aptitude à la lecture et au calcul. Dans chaque cas, des données contextuelles sont rassemblées, au niveau des élèves et au niveau des écoles, à l'appui d'analyses statistiques perfectionnées afin que des comparaisons valables puissent être faites des progrès réalisés par différents groupes d'élèves. Un élément clé de ces deux évaluations est la communication détaillée aux écoles des résultats des tests et des notations concernant les progrès.

Un autre exemple de ces travaux est la collecte et l'analyse, pour un vaste échantillon national d'élèves en 1998, 1999 et 2000, des résultats des tests facultatifs passés par des élèves au cours des troisième, quatrième et cinquième années d'école primaire. L'objet de ce travail est de fournir à l'organisme chargé des qualifications et des programmes (QCA) des mesures nationales des résultats de ces tests, et d'identifier et d'analyser toute variation des résultats par différents groupes d'élèves. Les écoles visées ont reçu des rapports détaillés sur les résultats de leurs élèves chaque année, et notamment :

- les niveaux obtenus aux tests facultatifs par rapport aux normes nationales ;
- les résultats comparés de différents groupes d'élèves aux tests facultatifs, par exemple les garçons par rapport aux filles ;
- les progrès réalisés par les élèves depuis les évaluations statutaires des programmes nationaux à la fin de la première étape clé par rapport au schéma des progrès de l'échantillon national.

Les réactions à ces rapports ont été très favorables et les établissements scolaires semblent trouver utiles les informations pour toute une gamme de tâches liées au suivi, à la planification et à la fixation d'objectifs.

Suite à des consultations avec les autorités locales chargées de l'éducation et avec le QCA, la NFER a maintenant l'intention de fournir un service d'analyse, conformément à ce qui a été décrit plus haut, aux écoles intéressées sur la base du remboursement des coûts. Une analyse question par question des réponses de leurs élèves aux tests facultatifs de mathématiques peut être achetée par les écoles dans le cadre de ce service : cela permet d'établir un rapport liant les résultats des tests aux diverses branches de la stratégie nationale d'aptitude au calcul, et doit constituer un auxiliaire de planification des programmes pour la prochaine année scolaire.

Un autre travail sous contrat dans le domaine général de la mesure de la « valeur ajoutée » est l'élaboration d'une évaluation de base concernant les enfants qui entrent à l'école primaire.

La NFER propose également depuis quelque temps des services d'analyse de la valeur ajoutée pour les écoles secondaires, qui mesurent leurs résultats en tenant compte de facteurs contextuels clés, tels que les résultats acquis précédemment et le contexte socio-économique des élèves. La démarche de la NFER est la suivante :

- utiliser des données déjà collectées par les autorités locales chargées de l'éducation et des établissements scolaires ;
- fournir une analyse quantitative facile à comprendre qui montre aux autorités locales et aux établissements scolaires comment ils se situent par rapport à une série d'indicateurs clés de résultats, à partir de normes établies sur un grand nombre d'écoles et d'élèves ;
- donner des conseils d'experts à chaque stade de l'exercice, depuis la compilation des données jusqu'à l'interprétation des résultats et les mesures à prendre en fonction de ces résultats ;
- aider les spécialistes du secteur à entreprendre des examens et des autoévaluations plus centrés, en particulier en vue de fixer des objectifs.

Références

- Bird, M. *et al.* 1998. *Educational research in action* [La recherche pédagogique en action]. Milton Keynes, Royaume-Uni, The Open University. (Guide de l'Université ouverte pour la maîtrise en éducation, n° E835.)
- Dudley, P. 1999a. « Primary schools and pupil "data" ». [Écoles primaires et « données » concernant les élèves]. Dans : Southworth, G. ; Lincoln, P. (dir. publ.). *Supporting improving primary schools : the role of heads and LEAs in raising standards*. Londres, Falmer Press.
- . 1999b. « Using data to drive up standards : statistics or psychology? » [L'utilisation des données pour relever les niveaux : statistique ou psychologie ?]. Dans : Conner, C. (dir. publ.). *Assessment in action in the primary school*. Londres, Falmer Press.
- Fitz-Gibbon, C. T. ; Tymms, P. 1993. *Value added : a perspective on the contribution from examination results* [La valeur ajoutée : point de vue sur la contribution des résultats d'examen]. Northampton, Royaume-Uni, Centre for the Study of Comprehensive Schools. (Document de travail du CSCS, n° 1.)

- Goldstein, H. 1997. « Methods in school effectiveness research » [Méthodes de recherche sur l'efficacité des établissements scolaires]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 8, n° 4, p. 369-395.
- Goldstein, H. ; Myers, K. 1996. « Freedom of information : towards a code of ethics for performance indicators » [Liberté d'information : vers un code de déontologie régissant l'emploi des indicateurs de résultats]. *Research intelligence* (Londres), n° 57, p. 12-16.
- Gray, J. 1994. *Value-added approaches in school evaluation : the experiences of three LEAs in England — lessons and challenges* [Utilisation de la valeur ajoutée dans l'évaluation des établissements scolaires : les expériences de trois autorités locales chargées du système éducatif en Angleterre — découvertes et défis]. Édinburgh, Royaume-Uni, The Scottish Office Audit Unit.
- . 2000. « How schools learn : common concerns and different responses » [Comment apprennent les écoles : préoccupations communes et solutions différentes]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 15, n° 3, p. i-v.
- Gray, J. et al. 1995. « A multi-level analysis of school improvement : changes in schools' performance over time » [Analyse à niveaux multiples de l'amélioration des services scolaires : évolution des résultats des écoles]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 6, n° 2, p. 98-114.
- Gray, J. ; Jesson, D. ; Jones, B. 1986. « The search for a fairer way of comparing schools' examination results » [La recherche d'une méthode de comparaison plus équitable des résultats d'examens selon les écoles]. *Research papers in education* (Londres), vol. 1, n° 2, p. 91-122.
- Gray, J. ; Jesson, D. ; Sime, N. 1990. « Estimating differences in the examination performances of secondary schools in six LEAs : a multi-level approach to school effectiveness » [Estimation des différences de résultats des écoles secondaires aux examens dans six autorités locales chargées du système éducatif : approche multiniveau de l'efficacité des établissements scolaires]. *Oxford review of education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 16, n° 2, p. 137-158.
- Hargreaves, D. 1996. « Teaching as a research-based profession : possibilities and prospects » [L'enseignement comme profession basée sur la recherche : possibilités et perspectives]. (Conférence annuelle prononcée devant la Teaching Training Agency, avril.)
- Hutchison, D. 1993. « School effectiveness studies using administrative data » [Études concernant l'efficacité scolaire sur la base de données administratives]. *Educational research* (Londres), vol. 35, n° 1, p. 27-47.
- Jesson, D. 1996. *Value-added measures of school GCSE performance : an investigation into the role of key stage 3 assessments in schools. Interim report* [Mesures de la valeur ajoutée dans les résultats des écoles au GCSE : recherche sur le rôle des évaluations à l'étape 3 dans les écoles. Rapport intérimaire]. Londres, HMSO. (Études de recherche DfEE, n° 14.)
- Karsten, S. ; Visscher, A. 2001. « La publication d'indicateurs de performance des établissements scolaires : que faut-il en penser ? ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XXXI, n° 2, p. 275-290.
- Kendall, L. 1995. *Examination results in context : report on the analysis of 1994 examination results* [Les résultats d'examen dans leur contexte : rapport sur l'analyse des résultats des examens de 1994]. Londres, Association of Metropolitan Authorities.
- Maw, J. 1999. « League tables and the press—value added ? » [Tableaux de classement et « valeur ajoutée » des revues de presse ?]. *The curriculum journal* (Londres), vol. 10, n° 1, p. 3-10.

- Mortimore, P. ; Sammons, P. ; Thomas, S. 1994. « School effectiveness and value-added measures » [Efficacité des établissements scolaires et mesures de la valeur ajoutée]. *Assessment in education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 1, n° 3, p. 315-332.
- Nuttall, D. *et al.* 1989. « Differential school effectiveness » [L'efficacité différentielle des établissements scolaires]. *International journal of educational research* (Kidlington, Royaume-Uni), vol. 31, n° 7, p. 769-776.
- Raudenbusch, S. ; Bryk, A. S. 1986. « A hierarchical model for studying school effects » [Modèle hiérarchique pour l'étude des effets scolaires]. *Sociology of education* (Washington, D. C.), vol. 59, n° 1, p. 1-17.
- Sammons, P. *et al.* 1997. *Forging links : effective schools and effective departments* [Création de liens : écoles efficaces et filières efficaces]. Londres, Paul Chapman.
- Saunders, L. 1999a. « A brief history of educational "value added" : how did we get to where we are ? » [Brève évocation historique de la « valeur ajoutée » en éducation : comment en sommes-nous arrivés au stade actuel ?]. *School effectiveness and school improvement* (Lisse, Pays-Bas), vol. 10, n° 2, p. 233-256.
- . 1999b. *Value-added measurement of school effectiveness : a critical review* [Mesure de la valeur ajoutée pour évaluer l'efficacité des établissements scolaires : examen critique]. Slough, Royaume-Uni, NFER.
- . 2000. « Understanding schools use of "value added" data : the psychology and sociology of numbers » [Comprendre l'utilisation par les écoles des données sur la « valeur ajoutée » : psychologie et sociologie des chiffres]. *Research papers in education* (Londres), vol. 15, n° 3, p. 1-18.
- Saunders, L. ; Rudd, P. 1999. « Schools' use of "value added" data : a science in the service of an art ? » [Utilisation par les écoles des données sur la « valeur ajoutée » : une science au service d'un art ?]. (Document présenté à la conférence annuelle de la British Educational Research Association, Université de Sussex, Brighton, Royaume-Uni, 4 septembre.)
- Schagen, I. 1991. « Beyond league tables. How modern statistical methods can give a truer picture of the effects of schools » [Au-delà des tableaux de classement : comment les méthodes statistiques modernes peuvent donner une image plus réaliste des effets de l'école]. *Educational research* (Londres), vol. 33, n° 3, p. 216-222.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development* [Présentation de la recherche sur les programmes et de leur développement]. Londres, Heinemann.
- Thomas, S. ; Mortimore, P. 1996. « Comparison of value-added models for secondary-school effectiveness » [Comparaison des modèles de valeur ajoutée pour étudier l'efficacité des écoles secondaires]. *Research papers in education* (Londres), vol. 11, n° 1, p. 5-33.
- Tymms, P. B. 1990. « Can indicator systems improve the effectiveness of science and mathematics education ? The case of the UK » [Les systèmes d'indicateurs peuvent-ils rendre plus efficace l'enseignement des sciences et des mathématiques ? Le cas du Royaume-Uni]. *Evaluation and research in education* (Clevedon, Royaume-Uni), vol. 4, n° 2, p. 61-73.
- Wikeley, F. 1998. « Dissemination of research as a tool for school improvement ? » [Diffusion de la recherche comme moyen d'améliorer l'école ?]. *School leadership and management* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 18, n° 1, p. 59-73.
- Williamson, J. ; Fitz-Gibbon, C. T. 1990. « The lack of impact of information : performance indicators for levels » [Le manque d'impact de l'information : indicateurs de résultats pour les niveaux]. *Educational management and administration* (Londres), vol. 18, n° 1, p. 37-45.

Williamson, J. ; Tymms, P. ; Haddow, M. 1992. « ALIS through the looking glass : changing perceptions of performance indicators » [ALIS au miroir : évolution des perceptions concernant les indicateurs de résultats]. *Educational management and administration* (Londres), vol. 20, n° 3, p. 179-187.

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

L'AUTOÉVALUATION SCOLAIRE

AUX PAYS-BAS :

PROCESSUS D'ÉLABORATION

DE LA MÉTHODE ZEBO

Maria A. Hendriks, Simone Doolaard et Roel J. Bosker

Langue originale : anglais

Maria A. Hendricks (Pays-Bas)

Chargée de cours, Université de Twente. Ses principaux domaines de recherche sont l'auto évaluation scolaire, l'évaluation de la qualité, et l'élaboration et la mise en œuvre d'indicateurs de l'éducation. Elle collabore à plusieurs projets nationaux et internationaux d'évaluation de la qualité. Depuis 1997, elle participe également au Réseau C du projet INES de l'OCDE. Ce réseau a été conçu pour élaborer et mettre en œuvre des indicateurs relatifs aux ressources humaines dans le cadre des indicateurs de l'éducation et des indicateurs de processus en rapport avec le fonctionnement de l'école. Courrier électronique : hendriks@edte.utwente.nl

Simone Doorland (Pays-Bas)

Chargée de cours, Université de Twente. Ses principaux domaines de recherche sont l'efficacité et l'amélioration de l'école, les effectifs de la classe et la prise en charge des élèves montrant des besoins particuliers. Sa thèse, *Schools in charge or schools in chains*, étudie les répercussions d'une modification des indicateurs de processus sur les résultats obtenus par les élèves. Elle a aussi participé à la troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences, et travaillé dans un service d'orientation scolaire, avec pour principaux centres d'intérêt l'éducation personnalisée et l'autoévaluation. Courrier électronique : doorlaard @ edte.utwente.nl

Roel J. Bosker (Pays-Bas)

Professeur d'éducation, Université de Twente. Il a publié des travaux sur la recherche en matière d'efficacité scolaire, *The foundations of educational effectiveness* [Un ouvrage sur les fondements de l'efficacité éducative] (Pergamon), dont il est le coauteur avec Jaap Scheerens, ainsi que *Multi-level statistical models/multilevel analysis, an introduction to basic and advanced multilevel modeling* [Les modèles statistiques multi-niveaux, l'analyse multi-niveaux, une introduction à la modélisation multi-niveaux fondamentale et avancée] (Sage), en collaboration avec Tom Snijders. Ses travaux actuels portent sur différents aspects de l'éducation personnalisée, la responsabilité de l'école et la publication de données sur son efficacité, les effectifs de la classe et les résultats des élèves, l'inégalité des chances en matière pédagogique et l'organisation des écoles. Courrier électronique : r.j.bosker@edte.utwente.nl

Introduction

Traditionnellement, les écoles ont toujours bénéficié aux Pays-Bas d'une autonomie considérable. La récente « loi sur la qualité » stipule que les établissements scolaires sont responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent et de la mise en œuvre, le cas échéant, d'une politique susceptible de l'améliorer. En outre, toutes les écoles sont tenues de se doter d'un dispositif d'assurance sur la qualité. Elles sont encouragées à s'évaluer, sans que la loi leur impose pour autant un format précis pour le faire.

Dans ce contexte, où une structure fortement développée d'aide et d'appui à l'enseignement public constitue un facteur important, on trouve aux Pays-Bas un vaste éventail de démarches et d'outils d'autoévaluation scolaire. L'inventaire auquel il a été procédé sur ce chapitre a révélé, entre autres choses, certaines faiblesses relatives à la qualité technique de la recherche, dont souffraient nombre des instruments disponibles. Trois organismes font partie de cette structure de soutien à l'éducation : l'ancienne Fondation pour la recherche en éducation (SVO), la Fondation pour l'élaboration des programmes scolaires (SLO) et l'Institut d'évaluation des résultats de l'enseignement (CITO). Ils ont uni leurs efforts en vue de promouvoir la mise au point d'une batterie d'instruments plus scientifiques pour l'autoévaluation des écoles primaires. Cette coopération s'est traduite par un projet de recherche mené en collaboration par le CITO, l'OCTO, l'institut de recherche rattaché à la faculté de pédagogie de l'Université de Twente, et le SLO, et conçu pour mettre au point un ensemble intégré d'instruments d'autoévaluation destinés aux écoles primaires. Le projet porte le nom de ZEBO, sigle en néerlandais d'« autoévaluation dans l'enseignement primaire ». Cet ensemble d'instruments est dit « intégré » dans la mesure où ses concepteurs ont fait appel, pour le préparer, à différentes catégories et démarches d'autoévaluation scolaire et de suivi de la qualité de l'enseignement. Les diverses démarches ont par ailleurs des fondements théoriques et disciplinaires différents, dont ce projet fait la synthèse. En somme, l'instrument commun comprend un volet axé sur le suivi des élèves, fortement lié à la théorie psychométrique et aux aspects très importants de l'enseignement adapté (ZEBO-PM), une évaluation du contenu pédagogique couvert par les concepts centraux d'élaboration et d'évaluation des programmes scolaires (ZEBO-CC), et enfin une mesure des indicateurs de processus scolaires, fondée sur une modélisation de l'efficacité et de l'amélioration scolaires (ZEBO-PI).

Dans cet article, nous présentons un certain nombre d'informations générales sur l'ensemble du projet intégré dans le contexte néerlandais, ainsi que des renseignements plus détaillés sur l'une de ses composantes : la mesure des indicateurs de processus scolaire (ZEBO-PI). Dans une seconde partie ou section, nous décrivons l'histoire et le contexte spécifiquement néerlandais de l'évaluation, de l'information en retour et de l'amélioration des écoles. Dans notre troisième partie, nous présentons d'une manière générale les principales idées et la stratégie ayant fondé le projet dans son ensemble, tandis qu'une quatrième section se concentre sur le ZEBO-PI. Celle-ci décrit plus en détail la teneur des instruments utilisés, le mécanisme d'in-

formation en retour et le soutien dont les écoles bénéficient dans l'interprétation et l'utilisation de cette information. Dans la cinquième section, nous présentons les résultats des études réalisées sur l'usage qui a été fait de l'information en retour. Nous donnons également des renseignements sur l'ampleur de cet usage, les problèmes d'interprétation, l'assimilation de l'information, les mesures engagées, les préférences et les tensions. On trouvera enfin, dans une dernière partie, un certain nombre de recommandations pour l'avenir.

Le contexte néerlandais

Les écoles néerlandaises sont libres de déterminer les principes sur lesquels elles se fondent et les modalités d'organisation de l'enseignement qu'elles dispensent (Ministère de l'éducation, de la culture et des sciences, 1999 ; Van Oijen, dans Solomon, 1998 ; Hendriks, Doolaard et Bosker, 2001).

Du fait de cette liberté, garantie par l'article 23 de la Constitution, on trouve aux Pays-Bas toute une série d'écoles publiques et privées (quoique dépendantes du gouvernement) de types différents. Naguère encore, cette autonomie traditionnelle dans le domaine pédagogique ne s'accompagnait pas d'un degré comparable de liberté dans le domaine des finances et des conditions de travail du corps enseignant. Depuis les années 80, cependant, il s'est amorcé un processus de décentralisation. En 1993, le Ministère de l'éducation et des sciences, ainsi que les instances dirigeantes des établissements scolaires sont convenus d'accorder davantage d'autonomie aux écoles dans les domaines de l'administration et des finances, de même qu'ils ont accepté de déléguer certaines missions aux municipalités.

La loi relative à la politique de qualité (loi sur la qualité) est entrée en vigueur le 1^{er} août 1998. Ce texte stipule que les établissements scolaires sont responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent et de la mise en œuvre d'une politique de qualité susceptible, le cas échéant, d'en assurer l'amélioration. Il a également été décrété que toutes les écoles doivent se doter d'un système qui garantisse la qualité. La loi précise que toutes les écoles sont tenues de préparer trois grands documents d'orientation : un plan d'établissement, une brochure et un mécanisme de plaintes (Ministère de l'éducation, de la culture et des sciences, 1995).

Le plan d'établissement expose la politique de l'école en matière de qualité de l'enseignement et les mesures envisagées pour l'améliorer dans les quatre années qui suivent. Ce document doit notamment décrire la politique relative aux différents aspects de l'enseignement, les effectifs et l'assurance de qualité interne. Ce sont les trois seules composantes obligatoires. D'autres thèmes peuvent également être abordés, à la discrétion de l'école. Document d'orientation exhaustif, interne à l'école, le plan d'établissement est également celui qui sert à rendre compte à l'Inspection académique.

Le prospectus scolaire contient, quant à lui, des informations sur les objectifs de l'école, les activités pédagogiques organisées et les résultats obtenus. Il s'agit d'un document qui permet à l'école de rendre publiquement compte aux parents et aux élèves, en leur donnant la possibilité d'engager un dialogue, de comparer les éta-

blissements et de choisir le mieux adapté. Le plan comme le prospectus doivent être mis à jour tous les quatre ans.

Le plan, le prospectus et le mécanisme permettant de porter plainte ne sont que des moyens de parvenir à une certaine fin. Associés à d'autres outils, ils pourraient contribuer à promouvoir un processus plus systématique d'assurance de la qualité. Ils pourraient faciliter le dialogue au sein même de l'école, entre l'école et son entourage. D'une manière générale, il s'agit de donner aux parents et aux élèves la possibilité de peser sur la qualité de l'enseignement dispensé (VVO, 1998a, 1998b ; WVO, 1998).

Depuis quelques années, parallèlement à l'évolution de la politique de l'éducation, l'évaluation externe de l'Inspection académique, jadis simple supervision formelle, s'est peu à peu orientée vers un suivi plus approfondi de l'enseignement dispensé, suivi fondé sur des critères et des normes d'évaluation élaborés par l'Inspection elle-même. Dans l'enseignement primaire, cette évolution s'est traduite par la mise au point d'une méthode de supervision « modulaire », composée d'un mécanisme de supervision régulière et d'un autre mécanisme de supervision intégrale (Ministère de l'éducation, de la culture et de la science, 1999).

Dans le cadre de la supervision régulière, l'Inspection académique s'intéresse aux résultats de l'école et, s'agissant du processus d'enseignement et d'apprentissage, à un certain nombre de caractéristiques importantes de la qualité. Elle examine aussi le plan et le prospectus de l'établissement, et procède à des visites sur place pour compléter son analyse de ces documents. En général, une visite au titre de la supervision régulière dure une journée. Les principaux constats des inspecteurs donnent lieu à un rapport.

Si cette supervision régulière révèle l'existence de problèmes réels ou potentiels, un exercice de supervision approfondie est engagé. Si, à l'issue de celui-ci, il s'avère que des améliorations sont nécessaires, l'école est invitée à élaborer et à mettre en œuvre un plan d'action. En fonction des progrès accomplis, une supervision plus soutenue et adaptée est envisagée.

Il n'existe pas d'examen de fin d'études primaires aux Pays-Bas. Environ 80 % des écoles primaires font cependant passer aux élèves un test d'évaluation fondé sur un certain nombre de critères au cours de la dernière année du primaire, qui vise essentiellement à faciliter le choix entre les différents types d'établissements d'enseignement secondaire. Les écoles primaires néerlandaises sont habituées aux tests pédagogiques standardisés, puisqu'elles sont environ 70 % à faire usage de mécanismes de suivi des élèves en vue d'évaluer les progrès de chacun d'entre eux. Le dispositif de suivi et l'examen de fin d'études les plus souvent utilisés sont élaborés par l'Institut d'évaluation des résultats de l'enseignement (CITO), partie prenante au projet ZEBO.

Élaboration et justification du projet ZEBO

Comme nous l'avons indiqué dans notre seconde partie, on peut dire que le climat politique néerlandais est « assez favorable » au développement de l'autoévaluation scolaire. Les fournisseurs, les méthodes et les outils d'autoévaluation disponibles sont

conformes à la structure néerlandaise de soutien à l'éducation, d'une part, de même qu'ils préfigurent le concept de « satisfaction du client » dans le domaine de l'éducation, d'autre part. Ces deux orientations sont plutôt issues de la « sociologie appliquée » en ce sens qu'elles reposent sur une conception analytique et une méthodologie d'évaluation empiriques. Les études relatives aux différentes démarches d'autoévaluation scolaire, financées par le Ministère de l'éducation, ont noté, d'une manière générale, le peu d'intérêt que portent les auteurs à la question de la fiabilité et de la validité des instruments utilisés par les établissements pour procéder à leur autoévaluation (Cremers-van Wees *et al.*, 1996a et 1996b ; Hendriks, 2000).

Le lancement du projet ZEBO doit être considéré comme résultant directement de ces études d'évaluation. Cependant, la composante de la structure néerlandaise de soutien à l'éducation qui est davantage axée sur l'analyse empirique, notamment l'Institut d'évaluation des résultats de l'enseignement (CITO) et la Fondation pour la recherche en éducation (SVO), a déclaré vouloir participer au processus d'élaboration des instruments d'autoévaluation scolaire. C'est ainsi qu'est né un projet de recherche en collaboration entre le CITO, l'OCTO, l'institut de recherche rattaché à la faculté de pédagogie de l'Université de Twente, et le SLO, la Fondation pour l'élaboration des programmes scolaires. Le projet a démarré en septembre 1995.

D'une manière très générale, l'ensemble d'outils d'autoévaluation destinés aux établissements d'enseignement primaire doit permettre à ces derniers d'apprécier eux-mêmes la qualité de leur prestation. Si l'on en croit la littérature disponible sur l'amélioration de l'école, l'essentiel du problème tient aux sentiments des enseignants face au changement (Fullan, 1991). La manière dont l'individu interprète ce que le changement va signifier pour lui est déterminante dans le processus qui consiste à faire d'une réforme une véritable avancée. Ainsi, une initiative de changement issue de l'école a davantage de chances de réussir que celle imposée « d'en haut », étant donné que ce sont les enseignants eux-mêmes qui constatent en premier lieu la « lacune » à combler. Une autoévaluation régulière peut aider les écoles à déceler ces lacunes et à suivre la mise en œuvre des mesures adoptées pour y remédier. Le fait d'enregistrer des succès, aussi bien pendant qu'après la mise en œuvre de projets d'amélioration, confère un certain sentiment de puissance, d'accomplissement et d'épanouissement professionnel qui pèsera sur les changements à venir et renforcera la capacité d'évolution d'un établissement. À cet égard, une appréciation de la qualité dans le cadre d'un exercice d'autoévaluation peut répondre à trois grands objectifs :

- apporter des informations essentielles sur le fonctionnement de l'école dans la perspective d'un maintien de la qualité et de l'amélioration de l'établissement ;
- constituer le point de départ d'un complément d'analyse et de diagnostic sur certains aspects précis du fonctionnement de l'école ;
- servir à l'information des publics concernés sur le fonctionnement et l'amélioration de l'école.

Pour offrir aux écoles la possibilité de porter sur la qualité de leur enseignement un jugement fiable, valable et efficace, les instruments d'autoévaluation doivent répondre à un certain nombre de critères, issus pour l'essentiel de la littérature parue sur l'efficacité de l'enseignement :

- Les mesures de résultats scolaires doivent constituer la pierre angulaire de l'ensemble d'instruments. Ces résultats doivent être mesurés de manière à permettre un suivi étroit des progrès de l'élève pendant ses études (primaires).
- Les données d'entrée concernant l'origine des élèves, telles que la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents et les résultats antérieurs, doivent être utilisées pour élaborer des mesures de résultats à « valeur ajoutée ».
- Les indicateurs de processus, y compris ceux concernant les contenus qui sont couverts, doivent servir à trouver des idées et des « pistes » quant à l'explication de certaines tendances dégagées lors de l'analyse des résultats à « valeur ajoutée ».
- L'utilisation des instruments ne doit pas représenter une charge de plus pour les écoles. Si possible, il convient d'utiliser les données déjà disponibles à l'école, comme celles que l'on pourra trouver dans les systèmes ou dans les programmes d'administration scolaire destinés à archiver les résultats scolaires.
- Les usagers doivent avoir la possibilité de porter des jugements scientifiquement fondés, sans la complexité de procédures statistiques inutiles.
- Une école doit, en fin de compte, avoir les moyens de se comparer aux autres établissements scolaires (Moelands et Ouborg, 1995).

Par ailleurs, l'ensemble d'instruments doit être aussi souple et maniable que possible. Si cela est souhaitable et envisageable, les écoles doivent avoir la possibilité d'utiliser les différents modules de la batterie en fonction de leurs propres besoins d'information. Enfin, les outils de mesure doivent être conviviaux, donner des résultats faciles à interpréter, demander moins de temps, et faire usage des technologies de la communication et de l'information.

L'encadré 1 montre les différentes utilisations que les écoles peuvent faire de l'instrument intégré en question. Il s'agit d'une énumération du type de conclusions que les écoles peuvent tirer après avoir utilisé l'instrument sur une période de cinq ans, pour autant que des informations de référence externes soient disponibles.

Le projet avait pour but de fournir aux écoles primaires un ensemble d'instruments susceptibles de les aider à évaluer elles-mêmes les fruits de leur enseignement, à recueillir des données sur l'origine des élèves et à évaluer le contenu des programmes couverts et (autres) caractéristiques de processus pertinentes (Scheerens, 1995). Bien que l'« intégration » constitue l'un des grands axes directeurs du projet ZEBO, les liens possibles entre certains éléments de l'instrument dans son ensemble sont plus étroits que ceux d'autres combinaisons. Ainsi, les données sur les résultats présents et passés de l'élève ont été regroupées pour constituer des indicateurs à « valeur ajoutée » ou des résultats de progrès. En revanche, on ne constate qu'une corrélation moins importante entre les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et les indicateurs de processus, comme on le verra dans le paragraphe suivant.

Durant le projet, chaque institut s'est chargé d'élaborer sa propre partie de l'instrument d'évaluation (c'est-à-dire que le CITO a assuré la partie sur les mesures de résultats et les indicateurs de données d'entrée, tandis que le SLO et le CITO se sont occupés des instruments sur les contenus couverts et l'OCTO de l'instrumentation sur les autres caractéristiques de processus). Les progrès ont été discutés à

ENCADRÉ 1. L'efficacité scolaire, base de données pour l'autoévaluation des écoles néerlandaises

- A. Les niveaux atteints dans les matières fondamentales se sont-ils améliorés ou détériorés avec le temps (au sein des écoles, dans certaines cohortes, comparaisons des « résultats bruts ») ?
- B. L'efficacité de l'école s'est-elle améliorée ou détériorée avec le temps (comme pour la question A, en utilisant des résultats corrigés, à « valeur ajoutée ») ?
- C. L'efficacité de l'école est-elle à la hauteur chaque année (analyse comparée à partir des résultats à « valeur ajoutée ») ?
- D. Que dire de l'efficacité des enseignants compte tenu des résultats moyens de certaines cohortes (au sein des écoles, entre les cohortes et entre les niveaux/années, analyse sur les résultats de progrès) ?
- E. Constate-t-on un niveau d'efficacité différent pour certains sous-groupes d'élèves (par exemple, en comparant les élèves à SES élevé et à SES bas) ?
- F. Comment se constituent les écarts d'efficacité dans le temps ?
- G. Le volume de contenu couvert dans les matières principales est-il en hausse ou en baisse dans le temps ?
- H. Comment se situent les niveaux de contenus couverts par l'école par rapport à ceux d'autres établissements (différenciation en fonction des niveaux et des cohortes) ?
- I. Les variations d'efficacité sont-elles attribuables aux variations dans les contenus couverts (analyses par matière, par niveau et par cohorte) ?
- J. Mêmes questions que pour G, H et I pour les autres indicateurs de processus sur l'école et le fonctionnement de la classe.

Source : J. Scheerens (1995).

intervalles réguliers. Le projet s'est terminé en août 2000. L'avancement et les résultats du projet ont fait l'objet d'un rapport d'étape (Engelen *et al.*, 1997) et d'un rapport final (Moelands *et al.*, 2000).

ZEBO-PI : contenu, procédure, retour d'information et soutien

LE CONTENU DE ZEBO-PI

L'élaboration du projet ZEBO-PI a duré près de cinq ans. Après avoir démarré en 1995 avec une étude de la littérature existante sur l'efficacité scolaire, l'amélioration de l'école et les indicateurs de performance, les travaux se sont terminés en août 2000 à l'issue d'un test final sur un échantillon représentatif de cent vingt-trois écoles aux Pays-Bas.

S'agissant du choix des variables de processus dans le cadre du projet ZEBO-PI, on a décidé de retenir celles dont il a été prouvé, par la recherche, qu'elles sont liées à des résultats à « valeur ajoutée » relativement élevée. L'étude de la littérature a permis de recueillir l'ensemble des facteurs de processus les plus perti-

nents. Puis, on a procédé à une comparaison des instruments disponibles pour mesurer les indicateurs de processus et les méthodes de diagnostic scolaire afin :

- d'appréhender le « cœur opérationnel » qui est habituellement évoqué dans les études de la recherche sur l'efficacité scolaire ;
- de mieux comprendre les véritables contenus conceptuels de constructions complexes telles que les « instances responsables de l'éducation » et des « attentes élevées à l'égard des élèves » (voir également Scheerens et Bosker, 1997).

Cet inventaire a permis de mettre en évidence un large éventail de composantes à l'intérieur des facteurs identifiés. Au niveau opérationnel, on a constaté une relative absence de consensus sur la nature des facteurs clés réputés déterminer l'efficacité de l'école. Pour vérifier s'ils reconnaîtraient ces facteurs et ces composantes dans la pratique, on a décidé de les soumettre à des responsables et à des enseignants d'établissements primaires.

Ensuite, il a fallu sélectionner ou élaborer des instruments pour mesurer les variables en question. L'instrumentation est fondée sur le principe de l'autodéclaration et sur le jugement des « consommateurs ». Ainsi, une série de mesures ont été effectuées à deux niveaux : au niveau de l'école (la direction de l'établissement fournit des informations dans des rapports qu'elle remplit, et elle est elle-même notée par les enseignants) ; au niveau de la classe (les enseignants fournissent des informations en remplissant eux-mêmes des rapports, et ils sont à leur tour notés par leurs élèves). Trois instruments, tous des questionnaires, ont ainsi été mis au point : le premier destiné à la direction de l'établissement et aux enseignants, le deuxième aux élèves de troisième année (6-7 ans) et le troisième aux élèves de la quatrième à la huitième année (7 à 12 ans). Le deuxième questionnaire est en fait une version adaptée du troisième. Parmi les adaptations, signalons une diminution du nombre de réponses possibles (« vrai » et « faux » seulement, au lieu de « vrai », « assez vrai » et « faux ») et de questions posées, ainsi que l'élimination des énoncés négatifs.

Le tableau 1 donne un aperçu des variables de processus retenues et du niveau auquel l'information a été recueillie.

L'encadré 2 donne quelques exemples de questions posées aux élèves et aux enseignants dans la rubrique concernant le climat de la classe. Dans les questionnaires ZEBO, on entend par « climat de la classe » la discipline imposée pendant les cours, l'imposition de règles claires, la maîtrise du bruit, l'insistance sur le fait que les élèves doivent s'écouter et l'application subséquente des règles de disciplines.

Tous les instruments satisfont aux critères de la fiabilité, c'est-à-dire que les variables sont cohérentes au niveau individuel comme au niveau agrégé. La fiabilité au niveau agrégé est une question importante compte tenu de l'élaboration de doubles mesures, que nous décrivons dans la présente section.

A priori, les conclusions en matière de validité sont nuancées et conformes à d'autres études sur l'efficacité de l'enseignement. Au sein des groupes de personnes interrogées, on constate des corrélations entre diverses variables, de telle sorte que celles-ci mesurent jusqu'à un certain point les mêmes concepts. L'exception concerne la variable relative aux résultats et aux attentes, telle qu'elle a été mesurée par les

TABLEAU 1. Variables de processus sélectionnées et niveau de collecte de l'information

Variable de processus	Information recueillie par :		
Niveau de l'école	Direction	Enseignants	Élèves
- Orientation vers/attentes élevées de la réussite	X	X	X
- Responsables de l'éducation	X	X	
- Perfectionnement du personnel	X	X	
- Attention portée aux élèves ; mesures permettant une éducation inclusive	X	X	
CONSENSUS ET COHÉSION AU SEIN DU PERSONNEL :			
- Fréquence et contenu des réunions avec la direction	X	X	
- Fréquence et contenu des réunions informelles entre enseignants (coopération)	X	X	
CLIMAT DE L'ÉTABLISSEMENT :			
- Relations entre les membres du personnel	X	X	
- Relation : rôle de la direction	X	X	
- Charge de travail	X	X	
NIVEAU DE LA CLASSE			
- Enseignement structuré		X	X
- Enseignement adapté			X
- Temps passé sur les tâches			X
- Suivi du progrès des élèves		X	
- Attention portée aux élèves ; soin particulier aux bons et aux moins bons éléments			
- Climat de la classe		X	X
- Relations entre les élèves			X
- Soutien de l'enseignant et relation entre enseignant et élève		X	

Source : Moelands *et al.* (2000).

élèves, pour laquelle on constate une corrélation inverse ou nulle avec les autres variables mesurées par eux. En général, on ne constate pas de corrélation plus importante entre les doubles mesures qu'entre les doubles mesures et les autres variables, ce qui donne à penser qu'elles portent sur des concepts différents ou que les différentes personnes interrogées ne sont pas d'accord sur le concept mesuré. L'exception concerne ici l'évaluation des relations au sein du personnel par la direction de l'établissement et par les enseignants. Enfin, le progrès cognitif des élèves n'est lié qu'au temps consacré aux tâches (langues et arithmétique), à l'enseignement adapté (arithmétique) et au climat de la classe (langues).

PROCÉDURE

Dans chaque école participante, un point de contact a été désigné par lettre et par « classeur ». Au terme d'une brève conversation téléphonique, cette personne a reçu

ENCADRÉ 2. Exemple de questions posées aux élèves dans la rubrique « climat de la classe »

La plupart des élèves écoutent quand l'enseignant parle	En classe, j'arrive à travailler au calme
<input type="checkbox"/> vrai	<input type="checkbox"/> vrai
<input type="checkbox"/> assez vrai	<input type="checkbox"/> assez vrai
<input type="checkbox"/> faux	<input type="checkbox"/> faux

Exemple de questions posées aux enseignants dans la rubrique « climat de la classe »

Dans quelle mesure souscrivez-vous aux énoncés suivants sur le climat de travail dans votre classe ?

	Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Je veille à ce que les élèves ne se dérangent pas les uns les autres quand ils travaillent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'impose des règles claires en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source : Moelands *et al.* (2000).

la visite d'un chargé de recherche de l'université qui lui a expliqué la procédure d'enquête et obtenu son accord sur la mise en œuvre de l'autoévaluation. Pour éviter le plus possible les réponses « partiales », il était important et nécessaire d'éviter que l'enseignant soit présent dans la classe au moment où les élèves remplissaient le questionnaire. Afin de satisfaire à cette exigence, les écoles ont eu la possibilité de permutation des enseignants ou de faire appel au chargé de recherche. Pour soulager les écoles, on a décidé de n'inclure dans chaque phase que les élèves de certains niveaux scolaires pour la collecte de données. Une fois remplis, les questionnaires ont été renvoyés à l'université pour saisie et analyse des données, ainsi que pour le retour d'information.

RETOUR D'INFORMATION ET SOUTIEN

Le principe essentiel du retour d'information repose sur la comparaison des résultats de l'école et de la classe aux moyennes nationales. Deux types de rapports ont été préparés : l'un dit « rapport d'école » concernant l'établissement et issu du questionnaire renseigné par le directeur et l'enseignant, l'autre dit « rapport de classe », issu des réponses au questionnaire rempli par l'élève et du questionnaire rempli par l'enseignant. Les rapports de classe ont été adressés individuellement aux différents enseignants ; le rapport d'établissement a été adressé à la direction. Il appartient à l'école de décider si elle souhaite ou non faire usage de ces rapports au niveau de l'établissement.

Les écoles n'ont bénéficié d'aucune aide particulière dans l'interprétation des données. Certaines ont téléphoné à l'université, mais rarement.

Les rapports d'établissement comme les rapports de classe commencent par une introduction et des suggestions sur l'utilisation des renseignements qu'ils contiennent. Les deux types de rapports renferment des graphiques, ainsi que des descriptions textuelles de ces graphiques. De plus, le rapport d'établissement contient des informations sur les résultats obtenus pour les différentes variables (c'est-à-dire les résultats moyens de l'établissement et l'écart type au sein de l'ensemble du groupe d'écoles). Le rapport d'établissement ne donne pas d'information sur les enseignants individuellement ; les rapports de classe ne donnent pas d'information sur les différents élèves. La figure 1 illustre la manière dont se fait le retour d'information dans le cadre du projet ZEBO.

À partir de l'expérience australienne, les résultats ont été illustrés sous forme de graphiques dits « boîtes à moustaches ». Le point central de ce diagramme est la médiane, soit, dans le rectangle blanc, la médiane de l'école ou de la classe et, dans le rectangle gris, la médiane nationale. Les points situés à l'extrême gauche et à l'extrême droite correspondent respectivement au dixième et au quatre-vingt-dixième percentile, les bornes inférieures et supérieures aux vingt-cinquième et au soixante-quinzième percentile.

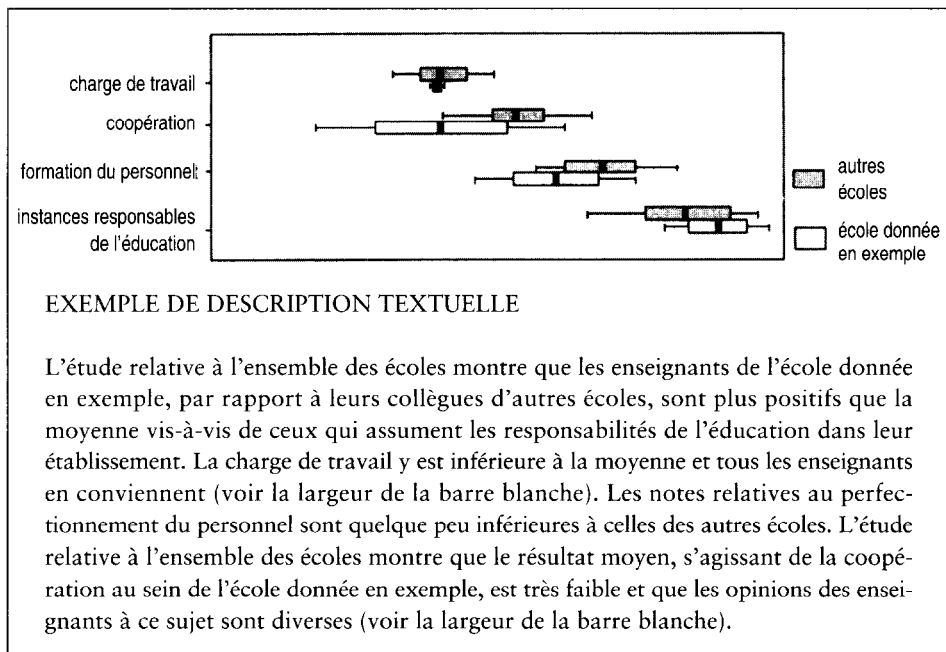
Lorsque les aires entre les points extrêmes du diagramme de l'école (ou de la classe) et du diagramme national ne se recoupent pas, c'est qu'il existe une nette différence significative entre la médiane de l'école (ou de la classe) et la médiane nationale. Lorsque les encadrés sont situés à droite ou à gauche de la médiane nationale, on peut penser qu'il existe une « certaine » différence. Dans tous les autres cas, il n'existe pas de différence significative entre les médianes scolaires et nationales. La « largeur » des barres traduit la variabilité des réponses d'un enseignant à l'autre (dans le rapport de l'école) ou d'un élève à l'autre (dans le rapport de la classe). Plus les barres sont larges, plus les variations sont importantes.

La description textuelle contient deux types de comparaisons. En premier lieu, les résultats de l'école (ou de la classe) sont comparés aux résultats nationaux. Dans ce cas, le texte sert d'explication aux graphiques. Deuxièmement, dans le rapport d'établissement, les résultats de l'enseignant sont comparés au résultat de la direction. Dans le rapport de la classe, on recourt à la même comparaison, bien que pour un nombre limité de variables (soit uniquement les variables « enseignement structuré » et « climat de la classe » dans le questionnaire destiné à l'enseignant et les variables « les leçons » et « l'ambiance de travail » dans le questionnaire destiné aux élèves).

Dans le cas où il existe une différence statistiquement significative entre, d'une part, les résultats des enseignants et de la direction de l'établissement et, d'autre part, ceux des élèves et de l'instituteur, cette variation est expliquée dans le rapport. Celui-ci indique simplement qu'il existe une différence significative, sans préciser dans quelle direction, c'est-à-dire sans dire si les enseignants ou la direction de l'établissement, par exemple, ont donné une note plus ou moins élevée sur un point particulier. Les différences de ce type sont fréquentes et peuvent servir de point de départ à une consultation et à un débat internes.

En outre, à la demande des écoles, dans le rapport d'établissement, un retour d'information a également été fourni sur chaque point du questionnaire. Dans ce

FIGURE 1. Exemples de graphique sur l'école dans son ensemble et de description textuelle



Source : Moelands *et al.* (2000).

but, les résultats moyens de l'école sur chaque point ont été comparés numériquement avec l'intervalle de confiance de 80 % autour de la moyenne nationale pour chaque variable. Dans l'explication, il est indiqué que, si la moyenne de l'école pour un point particulier se situe hors de cet intervalle, on peut dire qu'il y a véritablement divergence par rapport à la moyenne nationale.

L'utilisation du retour d'information

Nous évaluons en deux temps l'utilité des instruments et des rapports consacrés au retour d'information. Dans un premier temps, les cent vingt-trois écoles participantes ont reçu, outre ces rapports, un formulaire d'évaluation contenant des questions sur le contenu et l'utilisation des rapports de retour d'information par l'école et les différentes classes. Environ 76 % des écoles ont renvoyé le formulaire d'évaluation.

Dans un second temps, et de manière plus approfondie, des informations détaillées ont été recueillies par téléphone auprès de dix établissements scolaires. Ces entrevues au téléphone ont été effectuées en avril 2000, soit six mois après la réexpédition des rapports de classe et neuf mois après celle du rapport d'établissement. Dans la plupart des cas, les personnes interrogées occupaient un poste de directeur d'établissement ou de directeur adjoint. De plus, dans une ou deux des écoles interrogées, les entrevues ont eu lieu avec l'enseignant de soutien interne¹. Les résul-

tats sont présentés ci-dessous.

Parmi les écoles ayant retourné le formulaire d'évaluation, 95 % ont reconnu les résultats présentés dans le rapport d'établissement et trouvé l'information fournie (graphique et textuelle) pertinente, exhaustive et facile à interpréter. Huit écoles se sont déclarées moins satisfaites du caractère exhaustif du retour d'information, qu'elles ont trouvé « brut », de même qu'elles ont estimé les conclusions trop limitées et les différences d'appréciation entre enseignants et direction insuffisamment expliquées. Par ailleurs, bon nombre d'établissements ont indiqué que, même si l'information présentée n'était pas toujours nouvelle, l'autoévaluation et le retour d'information leur avaient paru être des exercices d'une grande utilité en tant que tels. Ils ont mentionné qu'ils avaient donné lieu à des discussions plus ou moins structurées sur les buts et les orientations de l'établissement, la politique à suivre et les mesures à prendre pour améliorer la situation. Il ressort des entrevues que, en analysant le rapport d'établissement, la plupart des écoles se sont intéressées en premier lieu à la présentation graphique, c'est-à-dire au résultat de l'école par rapport à la moyenne nationale et à la distribution des résultats (largeur de la barre). C'est par la suite seulement que les résultats obtenus au chapitre des différentes rubriques ont été analysés.

D'une manière générale, les rapports de classe ont suscité moins d'enthousiasme. Même si près de 80 % des personnes interrogées ont trouvé les conclusions des rapports de classe reconnaissables et complètes, elles ont été nombreuses à reprocher au document son caractère excessivement vague et limitatif. Quinze personnes ont indiqué qu'elles auraient souhaité y trouver des informations plus détaillées. En outre, certaines ont ajouté ne pas savoir si les différents enseignants avaient reconnu leur classe dans l'information présentée. Comme nous l'avons déjà indiqué, les rapports de classe ont été adressés individuellement aux enseignants, de même qu'on leur a laissé le choix d'en discuter ou non le contenu avec la direction de l'établissement ou avec leurs collègues.

Un certain nombre de personnes interrogées ont signalé qu'elles aimeraient recevoir à l'avenir des rapports de classe moins anonymes. Un responsable d'établissement a dit souhaiter bénéficier d'une synthèse de l'ensemble des rapports de classe, tandis que l'un de ses collègues s'est déclaré enthousiasmé par le contenu des questionnaires, destiné aux élèves, et a indiqué vouloir également bénéficier d'un retour d'information individuel au niveau de l'élève.

Les résultats présentés, tant dans les rapports d'établissement que dans les rapports de classe, ont semblé correspondre aux attentes préalables des personnes interrogées, même si, dans un certain nombre d'écoles, la variation des résultats (largeur des barres) semble plus importante que prévu. Lors d'une discussion de ces variations dans le cadre d'une réunion de groupe, il est apparu qu'elles résultent parfois de différences ou d'erreurs d'interprétation d'une question. Mais, dans d'autres cas, les opinions divergent considérablement, ce dont les écoles n'avaient pas toujours conscience auparavant.

Dans certaines écoles interrogées, les résultats du questionnaire adressé aux enseignants ont été validés lors de visites en classe effectuées par des membres de la

direction de l'établissement. Il est arrivé à plusieurs reprises qu'un enseignant qui s'était déclaré, dans le questionnaire, satisfait de son enseignement et de la gestion de sa classe se voit contredit par la suite lors de la visite en classe de la direction, pas tout à fait aussi satisfaite que l'enseignant.

Cependant, la direction de l'établissement a écarté la possibilité pour les enseignants de faire aux questions posées des réponses socialement acceptables. Elle a trouvé préférable d'expliquer la situation en indiquant que les enseignants ne sont pas toujours pleinement conscients de la qualité de leur prestation, réelle ou souhaitée. De plus, la direction de l'établissement souffre de ce que l'on appelle la « dialectique du progrès ». D'une manière générale, elle a une vision plus complexe de la prestation attendue de l'enseignant, ainsi que des modalités et de l'orientation du perfectionnement à venir des enseignants.

La plupart des écoles précisent dans le formulaire d'évaluation avoir discuté (par ordre décroissant) avec l'équipe, la direction, le conseil de participation, le conseil scolaire, le comité des parents et le service d'orientation scolaire. Dans un certain nombre d'écoles, le rapport a été discuté en tenant compte des résultats d'autres évaluations, de manière parallèle ou globale selon les cas. Les rapports de classe ont été ou seront discutés lors de réunions de groupe (les plus souvent mentionnées) et de face-à-face entre le directeur et l'enseignant concerné. Par ailleurs, dans trois des écoles interrogées, deux méthodes seront combinées : les aspects les plus généraux seront discutés lors d'une réunion de groupe, tandis que les aspects se rapportant plus spécifiquement à tel ou tel enseignant le seront en privé.

Pour la plupart des écoles interrogées, le ZEBO-PI n'est pas le premier instrument d'autoévaluation dont elles font l'expérience. Huit des dix écoles questionnées ont déjà eu recours à d'autres instruments d'autoévaluation. Dans sept établissements, des visites de classe ont lieu chaque année, voire trois fois par an dans le cas d'une école en particulier. Ces visites sont effectuées principalement par des membres de la direction de l'établissement et portent en priorité sur certains aspects de la pédagogie de l'enseignant. Mais les visites en classe ont également pour but d'évaluer les effets des programmes et des mesures d'amélioration mises en œuvre par l'école (par exemple, la mise en œuvre d'une nouvelle méthode d'enseignement des langues ou les effets d'une action de formation).

L'Inspection académique s'est rendue au total dans huit écoles. Dans sept d'entre elles, il y a eu supervision régulière et supervision intégrale dans le cas d'un établissement en particulier. Dans la mesure où la comparaison était possible, les personnes interrogées ont indiqué avoir constaté une assez bonne concordance entre les résultats du ZEBO-PI et les constats de l'Inspection. De plus, les écoles supervisées au moment où les résultats du ZEBO-PI ou d'autres autoévaluations ont été publiés ont indiqué avoir été mieux préparées à la visite. Elles se sont déclarées plus conscientes de leurs faiblesses et de leurs points forts ; elles ont elles-mêmes discuté de leur politique et de leurs plans d'amélioration et, par conséquent, semblent moins dépendantes des constats de l'Inspection. C'est ainsi qu'elles ont pu avoir un débat plus constructif et plus ouvert avec l'Inspection, ce qui a été grandement apprécié tant par les écoles que par cette dernière.

Les dix écoles ont indiqué avoir élaboré des plans d'amélioration, mais le nombre des aspects abordés et des mesures de réforme engagées est variable. Certaines écoles avaient déjà mis en place des plans d'amélioration avant de participer au projet ZEBO-PI. Dans ce cas, le retour d'information dans le cadre du projet a confirmé leurs plans ou donné lieu à certains prolongements ou ajustements. Certaines autres écoles sont parties à zéro. Dans la quasi-totalité des écoles, des mesures d'amélioration avaient été énoncées dans le plan d'établissement, le document d'orientation ou un plan d'assurance sur la qualité. Pour élaborer les plans, les écoles ont utilisé toute l'information disponible, c'est-à-dire le retour d'information du ZEBO-PI, d'autres (auto)évaluations et les constats de l'Inspection.

Pour l'essentiel, les plans d'amélioration sont élaborés pour quatre ans et reprennent les éléments à améliorer. Les activités concrètes et les méthodes de travail portent sur une année scolaire et sont développées dans un plan annuel.

Dans les plans des dix écoles, on accorde énormément d'attention à l'amélioration de l'éducation inclusive et à une évolution vers un enseignement adapté. D'autres points à améliorer fréquemment évoqués concernent la mise en œuvre d'un mécanisme de suivi des élèves et l'adoption d'une politique claire au niveau du contenu des matières enseignées (qualité des programmes d'enseignement).

Au chapitre des conditions les plus importantes à réunir pour procéder à une autoévaluation scolaire solide, les écoles font état d'objectifs clairs et de transparence, avant les objectifs de l'évaluation, la manière dont les résultats d'évaluation seront utilisés et les mérites de l'évaluation qui doivent être clairs et communiqués. Dans le cas du projet ZEBO-PI faisant intervenir des élèves, les objectifs et l'utilisation future des résultats doivent également être discutés avec les élèves et avec leurs parents.

Les écoles indiquent de surcroît que, s'agissant du retour d'information et d'éventuelles critiques, il importe que les enseignants gardent l'esprit ouvert ; ils doivent être disposés à mettre en œuvre des améliorations et à participer à l'élaboration des politiques de l'école. L'autoévaluation exige un climat de confiance et doit s'inscrire dans un contexte d'évolution et de progrès.

Outre cela, il est important de disposer d'instruments de bonne qualité, relativement faciles à manier et qui donnent lieu à un retour d'information synthétique au-delà de l'école. La fonction de l'enseignant en classe doit être centrale et constituer le point de départ de l'amélioration. La perception de cette fonction doit être validée lors de visites en classe et d'entrevues d'évaluation du personnel. Comme nous l'avons déjà fait observer, les enseignants semblent parfois trop optimistes quant à leur propre fonction.

Les plans d'établissement, les prospectus scolaires et leur développement dans des plans annuels obligent les écoles à réfléchir à leur propre organisation, et se pencher sur leurs forces et faiblesses. Et puis, il est important que l'école puisse s'approprier l'évaluation, ses résultats et les améliorations envisagées. Chaque école doit fixer ses propres objectifs et porter sur elle-même son propre jugement. Même s'il pouvait être utile de pouvoir faire appel, à des niveaux acceptables, à des référents extérieurs de variables de processus ou au jugement de l'Inspection, la connaissance « interne » des équipes scolaires reste indispensable pour examiner certains résultats.

Enfin, les personnes interrogées indiquent qu'il faut procéder à une autoévaluation scolaire au moins tous les trois à cinq ans. En utilisant le même système, il sera plus facile de déterminer les progrès accomplis.

Recommandations pour le développement futur du ZEBO-PI

À partir de l'évaluation de l'instrumentation, de l'utilité et de l'usage du retour d'information en vue des évolutions futures du ZEBO-PI, les mesures suivantes seront prises :

- Les écoles auront la responsabilité d'opter pour le ZEBO-PI, d'utiliser ou non l'instrument et le retour d'information. Le ZEBO-PI sera mis à la disposition des écoles sous une forme informatisée. Les écoles peuvent utiliser l'instrument quand elles ont besoin de l'information, comme au moment de rédiger un nouveau plan scolaire. Les résultats sont obtenus immédiatement.
- La flexibilité de l'instrument sera renforcée. Les écoles peuvent souhaiter utiliser le questionnaire destiné aux élèves plus souvent que les autres ou n'utiliser que certaines parties des questionnaires sur un thème précis.
- La flexibilité du produit et du retour d'information sera renforcée. Au lieu de donner une représentation graphique globale et normalisée, et de présenter les résultats sous forme de tableaux, les écoles peuvent répondre à leurs propres besoins ; pour certaines variables, ne souhaiter que le résultat final, pour d'autres, les résultats obtenus aux différentes questions, voire des résultats individuels.
- Des tableaux référencés par normes (sur la base de percentiles) des résultats réels d'un groupe de référence représentatif d'écoles primaires néerlandaises seront inclus. En comparant le résultat moyen de l'école avec le percentile des écoles néerlandaises ayant le même résultat ou un résultat inférieur, l'école obtiendra une information plus « pointue ».
- La structure de soutien sera modifiée. Une fois que l'instrument aura été mis à disposition, l'université coopérera avec un service d'orientation scolaire, qui peut aider les écoles utilisant le ZEBO-PI. À cela s'ajoute que le manuel sera enrichi d'autres informations sur l'interprétation du retour d'information, de suggestions d'activités complémentaires soit pour l'amélioration de l'école, soit pour une analyse approfondie, de comparaisons avec d'autres méthodes d'évaluation et d'adresses où l'on pourra obtenir des compléments d'information et de l'aide.

Une autre possibilité, pour obtenir un instrument d'autoévaluation encore plus flexible, pourrait consister à opérer une distinction entre le simple suivi et le signalement, d'une part, et d'autres instruments plus poussés d'analyse et de diagnostic, d'autre part.

Enfin, pour recueillir des données plus empiriques sur l'utilisation du retour d'information sur la prestation des établissements, l'université a bénéficié d'une subvention afin de mener une étude quasi expérimentale. Dans le cadre de ce projet, un groupe témoin de soixante-quinze écoles primaires ne recevra de retour d'information que

sur les progrès des élèves, alors qu'un groupe expérimental de soixante-quinze écoles en aura aussi sur les indicateurs de processus. De plus, une étude d'observation approfondie sera menée pour identifier les caractéristiques des écoles (à la fois dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin) qui réussissent le plus à améliorer leurs prestations au cours de la période étudiée (intervalle de deux ans). Cette étude d'observation sera conçue à partir d'hypothèses prometteuses issues de la littérature actuelle sur l'optimisation du retour d'information et de l'évaluation des prestations.

Note

1. Un enseignant de soutien interne aide les autres enseignants à développer et à appliquer des méthodes d'enseignement qui permettent de prendre en compte les différences, entre les enfants, d'aptitudes, de comportement, etc. Ce poste a été créé après qu'une nouvelle politique de l'éducation néerlandaise sur l'intégration des élèves d'enseignement spécial et ordinaire (« éducation inclusive ») a été mise en œuvre. Les enseignants de soutien interne sont orientés vers la classe et les enseignants, par opposition aux enseignants correcteurs ou de rattrapage qui se concentrent sur la tâche d'aider individuellement les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage.

Références

- Cremers-van Wees, L. M. C. M. *et al.* 1996a. *Instrumenten voor zelfevaluatie : inventarisatie en beschrijving*. [Instruments d'autoévaluation scolaire : inventaire et description]. Enschede, Pays-Bas, Université de Twente, OCTO.
- . 1996b. *Instrumenten voor zelfevaluatie : beschrijving van 31 instrumenten* [Instruments d'autoévaluation scolaire : description de trente et un instruments]. Enschede, Pays-Bas, Université de Twente, OCTO.
- Engelen, R. *et al.* 1997. *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs : interimrapportage van het gezamenlijke project van Cito, SLO en OCTO (periode maart 1995-december 1996)* [L'autoévaluation scolaire dans l'enseignement primaire : rapport intérimaire du projet en collaboration du CITO, du SLO et de l'OCTO (mars 1995-décembre 1996)]. Enschede, Pays-Bas, Université de Twente, OCTO.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [La réforme de l'éducation : un sens nouveau]. Londres, Cassell Educational Limited.
- Hendriks, M. A. 2000. *Kwaliteitszorg voortgezet onderwijs : instrumenten en organisaties* [L'assurance sur la qualité dans l'enseignement secondaire : instruments et organisations]. Utrecht, Pays-Bas, VVO.
- Hendriks, M. A. ; Doolaard, S. ; Bosker, R. J. 2001. « Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools » [L'utilisation de l'efficacité de l'école comme base de connaissance pour l'autoévaluation dans les établissements néerlandais]. Dans : Coe, R. ; Visscher, J. (dir. publ.). *School improvement through performance feedback* [L'amélioration de l'école par le retour d'information sur les résultats]. Lisse, Pays-Bas, Swets et Zeitlinger Publishers.
- Moelands, H. A. ; Ouborg, M. J. 1995. « School self-evaluation in primary education in the Netherlands » [L'autoévaluation scolaire dans l'enseignement primaire aux Pays-Bas]. (Contribution présentée lors d'une conférence destinée aux hauts responsables de la Communauté européenne à Bruxelles).

- Moelands, H. *et al.* 2000. *Zelfevaluatie basisonderwijs (ZEBO) : naar een geïntegreerd instrumentarium. Eindrapport van het gezamenlijke project van Cito, OCTO en SLO* [L'autoévaluation dans l'enseignement primaire : rapport final du projet en collaboration entre le CITO, le SLO et l'OCTO]. Enschede, Pays-Bas, Université de Twente, OCTO.
- Pays-Bas. Ministère de l'éducation, de la culture et des sciences. 1995. *De school als lerende organisatie : kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs* [L'école comme organisation de l'apprentissage : politique de la qualité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire]. La Haye, SDU, DOP.
- . 1999. *Diversity and a guarantee. Proposals for the development of the supervision of education* [Diversité et garantie : propositions pour le développement de la supervision dans l'enseignement]. La Haye.
- Scheerens, J. 1995. « Towards an integrated instrumentation of school self-evaluation. Description of the Cito, SLO, OCTO-joint project on school self evaluation in primary education » [Vers un ensemble intégré d'instruments pour l'autoévaluation scolaire. Description du projet conjoint CITO, SLO et OCTO sur l'autoévaluation des écoles dans l'enseignement primaire]. (Document interne.)
- Scheerens, J. ; Bosker, R. J. 1997. *The foundations of educational effectiveness* [Les fondements d'un enseignement efficace]. Oxford, Elsevier Science-Pergamon.
- Solomon, J. (dir. publ.). 1998. « Trends in the evaluation of education systems. School (self-) evaluation and decentralization » [Tendances de l'évaluation des systèmes d'éducation : (auto)évaluation et décentralisation scolaires]. (Atelier européen — contributions, rapports, conclusions. Athènes, Ministère grec de l'éducation nationale et des affaires religieuses, Institut pédagogique, Département de l'évaluation et Commission européenne, D. G. XXII, Éducation, Formation et Jeunesse, Direction A, Unité 1.)
- VVO. 1998a. « Met gefaseerde aanpak : invoering schoolplan is geen moordklus » [Une démarche progressive : mise en œuvre du plan scolaire]. *VVO-magazine* (Utrecht, Pays-Bas), n° 3, p. 19-20.
- VVO. 1998b. « Planlast van scholen. Nieuwe regels fungeren als knellend confectiepak » [Le fardeau de la planification pour les écoles : le carcan des nouvelles règles]. *VVO-magazine* (Utrecht, Pays-Bas) n° 3, p. 21-22.
- WVO. 1998. *Wet op het voortgezet onderwijs : tekst und toelichting* [Loi sur l'enseignement secondaire : texte et explication]. Elsevier bedrijfsinformatie bv. <http://www.ebi.nl/uk/index.php3>

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

ANALYSE DE FONCTIONNEMENT,
ÉVALUATION ET AUTOÉVALUATION
DES ÉCOLES : LE CAS DES
ÉCOLES PRIMAIRES GENEVOISES

Bernard Favre

Introduction

Quels sont les rapports qu'entretiennent l'évaluation des établissements scolaires et l'analyse sociologique de leur fonctionnement ? Telle est la question à laquelle ces pages se proposent de répondre en se fondant sur les travaux que nous menons à Genève et qui ont pour objet les écoles primaires, envisagées comme unités autonomes et communautés éducatives locales. Il s'agit d'étudier leurs rapports avec l'ensemble des acteurs qui interviennent jour après jour dans la scolarisation des enfants¹.

L'évaluation des établissements repose sur l'hypothèse que l'établissement joue comme tel un rôle déterminant dans la réalisation des objectifs visés par l'institution scolaire, à savoir les modes d'apprentissage des élèves au sens le plus général du terme. Elle implique donc, d'une part, que l'établissement dispose d'une certaine autonomie dans les moyens mis en œuvre pour atteindre ces résultats et, d'autre part, que l'action de l'enseignant n'acquiert sa pleine efficacité que dans son intégration à une équipe et à une communauté éducative.

Or, dans un système d'enseignement centralisé, et notamment dans l'enseignement primaire où l'autonomie — si autonomie il y a — est d'abord celle de l'enseignant responsable du groupe classe, l'évaluation de l'établissement ne paraît guère se justifier, puisque l'unité d'action est constituée par l'ensemble des interactions qui

Langue originale : français

Bernard Favre (Suisse)

Voir la note biographique de l'auteur à la page 551.

se déroulent entre le maître et ses élèves. L'école ne paraît pas constituer comme telle un système d'action spécifique qui déterminerait pour une part le degré auquel les élèves atteignent les objectifs en cours ou au terme de l'enseignement primaire. Ce qui va de soi dans des systèmes où les écoles disposent d'une large autonomie constitue d'emblée un problème dans un système centralisé : l'établissement y possède-t-il une réalité autre que matérielle (le bâtiment scolaire) et donc l'évaluation de sa part dans la réussite des élèves a-t-elle un sens ? Ainsi Pascal Bressoux (1993) a-t-il pu montrer, à propos de l'apprentissage de la lecture dans les écoles primaires françaises, que l'effet-maître est déterminant dans les résultats des élèves. Peut-on aller plus loin dans l'analyse ? Observe-t-on un effet-école plus important lorsque les établissements jouissent d'une plus grande autonomie et font une plus grande place au travail coopératif des enseignants ? C'est la première question à laquelle l'analyse institutionnelle et l'analyse organisationnelle des écoles devraient apporter des éléments de réponse.

Une seconde question mérite examen : la tâche la plus difficile dans l'évaluation d'une action de formation est constituée par « la désignation, le choix ou l'usage d'un certain nombre d'indicateurs censés permettre précisément la saisie du processus particulier que l'on s'est donné comme objet d'évaluation » (Barbier, 1985, p. 196). Si l'évaluation doit porter sur ce système d'action particulier que constitue l'établissement, il ne paraît pas possible de se fonder seulement sur la connaissance pratique que peut en avoir l'évaluateur ; il est souhaitable que ce dernier dispose d'une compréhension plus fine du fonctionnement de l'établissement, ce qui suppose une élucidation préalable des facteurs en jeu dans l'atteinte des objectifs poursuivis, l'évaluation reposant sur la mise en rapport des différents éléments du système d'action avec les objectifs poursuivis.

Nous disposons déjà de nombreuses analyses du fonctionnement des établissements scolaires², mais la pertinence de ces analyses doit être démontrée compte tenu du contexte institutionnel particulier et du niveau d'enseignement concerné. Cela est d'autant plus vrai si l'on privilégie dans l'évaluation des établissements les indicateurs de résultats ; ces indicateurs exigent, pour être utiles aux acteurs eux-mêmes, que soient élucidés les processus en jeu dans l'action de formation qui conduit à ces résultats. Informer un établissement que les performances de ses élèves sont, toutes choses égales par ailleurs, sensiblement inférieures à celles d'un établissement voisin ne contribue en rien à l'aider à s'améliorer si l'on ignore les facteurs en jeu conduisant à ce résultat particulier. On objectera que l'évaluation exige la construction d'un *système* d'indicateurs et pas seulement d'indicateurs de résultats. Encore faut-il être en mesure de justifier cette construction et d'élucider ensuite les cas où la valeur explicative de ce système d'indicateurs paraît faible. Ainsi l'évaluation de l'établissement présuppose l'analyse de son fonctionnement et, dans de nombreux cas, pose de nouvelles questions sur ce fonctionnement. En d'autres termes, l'analyse du fonctionnement de l'établissement *précède et suit* son évaluation.

Enfin, et c'est la troisième thèse que ce texte voudrait illustrer, si l'autoévaluation de l'établissement doit contribuer à son amélioration, elle ne peut se contenter d'indicateurs aussi frustes que le degré de satisfaction des acteurs, le climat de l'éta-

blissement, le degré de coopération entre enseignants³ ; elle doit pouvoir compter sur des outils d'analyse et une connaissance du fonctionnement de l'établissement en prise avec les outils dont disposent les sociologues de l'organisation et les cadres conceptuels qu'ils proposent.

Les écoles primaires genevoises : la dimension institutionnelle

Nous avons affaire à Genève à un système d'enseignement centralisé dans lequel la coordination entre enseignants a été longtemps assurée par l'imposition à toutes les écoles de programmes, de méthodologies, d'horaires communs. L'application des règles institutionnelles était contrôlée par des inspecteurs ayant la charge en moyenne de soixante-dix à quatre-vingts classes ; certains d'entre eux se définissent volontiers aujourd'hui comme des directeurs de circonscription, c'est-à-dire d'un regroupement de plusieurs établissements. Ce qui montre bien que l'établissement en tant que tel paraît fort peu compter.

La coordination était également assurée par le fait que les enseignants recevaient une formation commune fortement centrée sur les pratiques d'enseignement, acquise aussi bien dans des stages pratiques que dans des cours de méthodologie fondés sur la construction de leçons modèles que les enseignants étaient censés reproduire dans leurs classes. De ce fait, l'accord entre enseignants et ajustement des pratiques n'exigeait guère par lui-même le travail en équipe, chacun se conformant aux directives venues du centre.

Depuis le début des années 70, l'évolution s'est faite, conformément au maintien d'une formation et d'un moule administratif communs, dans le sens d'un assouplissement des programmes et des plans d'études, définissant progressivement moins des contenus d'enseignement que des objectifs ; elle s'est faite aussi sous le signe d'une liberté méthodologique plus grande. Les directives d'ordre didactique sont diffusées à tous les enseignants, mais, comme elles s'inspirent de plus en plus étroitement des recherches menées par les spécialistes des didactiques issues des diverses disciplines, les enseignants eux-mêmes sont invités à participer à la réflexion et à la recherche.

Cette « libéralisation » n'a pas conduit pour autant, à Genève, à une affirmation forte de l'autonomie des écoles. Sur le plan administratif, par exemple, celles-ci ne disposent d'aucune liberté dans l'engagement des enseignants, accueillent obligatoirement les élèves dont les familles demeurent dans le périmètre proche de l'école (le principe du choix de l'établissement n'existe pas), ne disposent pour ainsi dire pas d'un budget propre et jouissent d'un pouvoir très limité dans la gestion quotidienne de l'école (les « maîtres principaux » tenant lieu de « directeurs » d'école n'ont formellement qu'un pouvoir administratif et éventuellement disciplinaire).

Cette situation est en train de changer avec la « rénovation de l'enseignement primaire »⁴ : il est désormais demandé aux écoles d'élaborer un « plan de travail » puis un « projet d'école » concernant principalement la gestion, par une équipe d'enseignants, de cycles d'enseignement de quatre ans⁵.

On attend de ces dispositions que les écoles affirment plus clairement leur autonomie et surtout que s'introduisent des pratiques d'autoévaluation et de contrôle par les pairs plutôt que par l'autorité hiérarchique. D'une certaine façon, l'autonomie des écoles se trouve imposée par des injonctions administratives dont on espère qu'elles contraindront les enseignants à coopérer. C'est donc dans les limites d'une innovation de type dogmatique, au sens où l'entend N. Alter (2000), que s'introduit progressivement la problématique de l'évaluation et de l'autoévaluation des écoles primaires. On pourrait aller jusqu'à former l'hypothèse que c'est pour faire face à l'éclatement progressif des pratiques, à la difficulté de les maîtriser depuis le centre, à la multiplicité des choix opérés par les enseignants eux-mêmes, que l'autonomie et donc la responsabilité propre des écoles sont encouragées.

La recherche dont il sera question plus loin prend place dans ce contexte de transition et de grande incertitude sur le plan institutionnel : il s'agit de mieux connaître la réalité à changer. Que sont véritablement les écoles primaires genevoises auxquelles le changement est imposé ? Elles sont d'abord très diverses de par leur dimension : alors que certaines n'abritent que deux ou trois classes, d'autres en comptent plus de trente. Cette diversité est liée à l'implantation des écoles : celles qui sont en ville sont généralement de grandes écoles, alors que celles qui sont à la campagne sont plus petites, avec toutes les situations intermédiaires possibles puisque la zone qui entoure Genève a progressivement perdu son caractère rural pour se transformer en une zone résidentielle qui grandit rapidement et accueille surtout des familles de classe moyenne et supérieure. De là un autre facteur de diversité : certaines écoles sont implantées en milieu très populaire, en ville ou dans les grandes communes suburbaines, et comptent un pourcentage élevé d'élèves d'origine étrangère et de langue maternelle non française⁶, alors que d'autres, sises dans des quartiers résidentiels ou en zone rurale, n'accueillent qu'une minorité d'enfants de milieu populaire. Cette diversité liée à l'environnement construit et à l'application stricte du principe de territorialité pour la détermination de l'école fréquentée⁷ rend les écoles difficilement comparables même dans un système fortement centralisé. Elle se double par ailleurs de la diversité introduite par les enseignants eux-mêmes, soit qu'ils adaptent leur enseignement à la réalité locale, soit surtout qu'ils développent des stratégies propres, non formalisées, dans les multiples zones d'incertitude que leur laisse la régulation centralisée.

C'est à ce point qu'intervient notre travail d'analyse du fonctionnement des écoles primaires genevoises. Il s'agit de cerner au plus près ce que chacune d'entre elle fait des marges de liberté qui lui sont laissées par une gestion très centralisée. En termes d'évaluation et au moment où se met en place une rénovation qui accorde une importance nouvelle à l'initiative locale, une telle approche présente un double intérêt :

- Elle devrait permettre de repérer quels sont les objectifs spécifiques poursuivis par les équipes d'enseignants dans chaque école particulière et qui constituent, à leurs propres yeux, des critères d'évaluation de la qualité de leur travail, et quels sont, par suite, les indicateurs auxquels elles se réfèrent dans leurs évaluations « spontanées ».

- Elle pourrait ainsi fournir aux décideurs des indications sur les « schèmes assimilateurs » construits par les écoles au long de leur histoire et que l'on pourrait considérer comme des points d'appui sur lesquels édifier les changements voulus par le centre. En d'autres termes, en quoi le nouveau mode de fonctionnement souhaité des écoles est en cohérence ou entre en contradiction avec les marges d'autonomie qu'elles se sont appropriées ? Quelles sont les initiatives prises jusque-là par les écoles pour s'adapter à la réalité locale, ou quelles sont les innovations locales en matière de programme, d'organisation, de stratégies d'enseignement sur lesquelles la rénovation pourrait prendre appui ?

Dix écoles primaires genevoises : analyse organisationnelle

Pour apporter une première réponse à ces questions, nous avons sélectionné dix écoles primaires en faisant en sorte qu'elles représentent au mieux la diversité présente sur le terrain, selon plusieurs critères : la taille, l'emplacement géographique (ville, région suburbaine ou campagne, type de commune ou de quartier), l'origine sociale et nationale des élèves, l'appartenance ou non au groupe des « écoles en rénovation »⁸.

Nous avons adopté pour cette analyse le cadre devenu classique de l'analyse sociologique des organisations (de tradition française en particulier, mais puisant largement aux travaux d'origine anglo-saxonne)⁹, en mettant plus particulièrement l'accent sur le rôle des acteurs, les accords et les conventions qui leur permettent de vivre et de travailler ensemble, les logiques d'action qui président aux relations entre groupes à l'intérieur de l'école et dans ses rapports avec l'environnement. Dans cette perspective, qu'est-ce qu'analyser le fonctionnement d'une école ?

- C'est repérer, dans une perspective historique, les événements, les pratiques communes et les arrangements qui ont donné naissance à des valeurs partagées et à une culture commune, dans lesquelles chacun des enseignants se reconnaît.
- C'est analyser les formes de compromis que ses membres parviennent à nouer entre eux, alors que chacun (ou chaque sous-groupe) se réfère à des principes de légitimité différents. (Nous nous fondons ici sur l'hypothèse avancée par J.-L. Derouet (1992) et l'école des « conventions » — voir notamment L. Boltanski et Thévenot, 1991 — selon laquelle les acteurs ne sont plus guidés dans les sociétés individualistes modernes par un principe de justice unique, mais justifient leur action en recourant à des principes de justice concurrents, et donc à des définitions différentes de la « bonne école »¹⁰.)
- C'est aussi repérer les logiques d'action que les acteurs et groupes d'acteurs mettent en œuvre dans leurs relations entre eux, et entre l'école et son environnement : telle école adoptera, face aux parents par exemple, une logique de défense de son territoire propre ; telle autre choisira une attitude d'ouverture et développera de multiples formes de collaboration avec les parents, y compris en ce qui concerne les façons d'apprendre.

- C'est enfin identifier les multiples réseaux dans lesquels l'école et ses membres sont insérés (mouvement pédagogique de référence, services sociaux, formateurs, chercheurs de la FAPSE [faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève]. L'insertion dans ces réseaux définit des stratégies diverses, des alliances, des proximités ou au contraire certaines formes d'isolement.

Sur le plan méthodologique, nous avons recueilli pour chacune des écoles analysées les informations relatives au corps enseignant (âge moyen, taux de rotation, formation, trajectoire professionnelle, etc.), aux élèves (catégorie socioprofessionnelle et origine nationale des familles, évolution du nombre d'élèves), au quartier ou à la commune d'implantation de l'école (type d'habitat, évolution démographique, ressources culturelles, présence ou non d'une association de parents¹¹), aux relations entre l'école et les institutions de prise en charge psychologique ou sociale (centre médico-pédagogique, services sociaux, associations de quartiers, services de prise en charge para ou extrascolaire, etc.). En ce qui concerne le fonctionnement même de l'école, nous avons réalisé des entretiens¹² avec la plupart des enseignants et notamment avec le maître principal¹³. Ces entretiens étaient organisés autour de quatre thèmes principaux : la trajectoire professionnelle de l'enseignant (formation, expériences antérieures, vécu personnel depuis son arrivée dans l'école), ses modes de collaboration et de communication avec les collègues, le rôle joué par le maître principal et l'inspecteur dans l'école, ses attentes dans ce domaine-là, ses conceptions du rôle de l'enseignant, sa représentation des élèves de sa classe, sa définition de l'élève en difficulté ou en échec, ses réactions personnelles par rapport aux orientations générales de la rénovation proposées par la Direction de l'enseignement primaire. Le maître principal était plus particulièrement invité à préciser le rôle qu'il entendait jouer dans l'école, sa perception des attentes de ses collègues, ses relations avec l'inspecteur et ses collègues des autres écoles. Nous avons parfois rencontré le concierge de l'école ainsi que des groupes d'élèves qui étaient invités à s'exprimer sur leur vécu scolaire, leurs relations avec les enseignants, leurs modes d'apprentissage, les relations avec les camarades, etc. Nous avons également demandé à assister à certaines classes, avec l'accord des enseignants concernés¹⁴. Nous avons participé aux moments de concertation des enseignants de l'école (conseil d'école) et nous avons fréquenté plus ou moins assidûment la salle des maîtres, les couloirs de l'école, la cour de récréation, dans toute la mesure où cela ne nous paraissait pas perturber la vie de l'école ou gêner trop fortement les enseignants.

Il convient également de préciser que les écoles étudiées n'étaient pas des écoles volontaires. Elles ont été choisies par nous sur la base des critères de diversité présentés plus haut. Toutefois, notre présence dans l'école était négociée avec les enseignants avec lesquels nous passions une sorte de contrat : vous nous ouvrez les portes de votre école, vous acceptez de répondre à nos questions et de nous fournir toutes les informations souhaitées ; de notre côté, nous nous engageons à vous présenter les résultats de notre observation, de les soumettre à votre appréciation, d'enregistrer vos réactions. Nous vous apportons ainsi des éléments d'analyse que vous pouvez vous approprier, si vous le désirez, pour le développement de votre école.

Quelques résultats et leurs rapports avec une évaluation des établissements

Il ne saurait être question ici de rendre compte de l'ensemble des résultats d'une recherche de type qualitatif dont la richesse d'information est considérable. On s'en tiendra au repérage de quelques dimensions dont on montrera la place qu'elles pourraient occuper dans l'évaluation des établissements :

- L'histoire particulière de chaque école et son insertion dans un système institutionnel qui a aussi son histoire propre pèsent fortement sur la « culture » et la dynamique présentes.
- Bien que la centralisation du système d'enseignement conduise à une direction « faible » au niveau formel, les réinterprétations locales jouent un rôle de premier plan dans l'émergence de courants novateurs.
- Bien que les modes de régulation traditionnelles des pratiques enseignantes aient conduit à un individualisme souvent dénoncé, chaque école développe des modes de coopération spécifiques et divers.

L'ÉLABORATION D'UNE CULTURE DE L'ÉCOLE DANS SA DIMENSION HISTORIQUE

Dans la plupart des écoles de plus de dix classes, les enseignants projettent dans le passé (en général avant les années 70) un climat d'école relativement guindé et froid, des relations distantes entre collègues, l'utilisation généralisée du vouvoiement, la présence d'un maître principal jaloux de son autorité et garant de la discipline dans l'école. Ce climat se modifie fortement dès le début des années 70. C'est alors l'introduction de relations plus cordiales, du tutoiement généralisé, l'organisation de fêtes entre enseignants, la célébration des anniversaires, etc.

Certaines écoles iront fort loin dans cette voie, sous l'influence de maîtres principaux charismatiques. C'est le cas d'une grande école dans laquelle le début des années 70 coïncide avec un rajeunissement du corps enseignant et l'arrivée d'un maître principal formé aux techniques Freinet, et très soucieux d'introduire un climat convivial et chaleureux dans l'école. Il organise pour les enseignants des sorties à ski régulières, un ciné-club interne, des repas mensuels dans les restaurants du quartier, et pour une partie d'entre eux, des vacances communes et des relations étroites entre familles (il n'est pas rare, par exemple, que le parrain ou la marraine d'un enfant soit choisi parmi les collègues). Les enseignants se rencontrent fréquemment à la salle des maîtres dont le climat est toujours très animé et chaleureux. L'école est connue à l'extérieur pour la qualité de l'accueil réservé aux nouveaux maîtres, aux remplaçants, aux visiteurs (les chercheurs eux-mêmes ont fait l'expérience de la qualité de cet accueil).

Toutes les écoles que nous avons analysées sont loin de connaître le même climat, mais les enseignants de la plupart d'entre elles se réfèrent à ce critère de qualité des relations entre adultes, soit qu'ils déplorent le mauvais climat qui caracté-

rise leur propre école, ou sa dégradation avec les années, soit qu'ils estiment importante cette dimension de la vie collective : une bonne école, c'est d'abord une école dans laquelle les relations quotidiennes avec les collègues sont agréables et chaleureuses.

En règle générale, cependant, cet accent placé sur la qualité des relations entre collègues ne détermine pas des formes de coopération et d'échange systématiques sur le plan professionnel, ni non plus, si ce n'est que très indirectement, un style de relations de type communautaire avec les élèves. D'une certaine façon — c'est certainement le cas de l'école citée plus haut —, le groupe des adultes vit sous le « régime de l'amour »¹⁵ et, en cas de difficulté ou de conflit, c'est à des principes de justice de type domestique (voir Boltanski et Thévenot, 1991 ; Derouet, 1992) que l'on se réfère (le maître principal lui-même apparaît comme un « père de famille »). Mais, dans les relations et le travail avec les élèves, c'est le « régime de la justice » qui l'emporte, et d'une justice de type « civique » : ce qui est souligné, c'est moins l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques spécifiques de chaque élève ou l'« attention à chaque élève », que la qualité de l'enseignement donné à l'ensemble, le traitement égal de tous, la non-discrimination. On ne fait que rarement allusion à la population spécifique de l'école (population en majorité de classe moyenne inférieure et de milieu populaire), si ce n'est pour mentionner son évolution au cours des dernières années. Ce qui est plus fréquemment souligné, c'est le fait qu'on ne peut entretenir de relations étroites entre collègues que si les qualités professionnelles de chacun sont attestées et reconnues : on ne pourrait pas tolérer longtemps de « gâche-métier » dans cette école, relève-t-on, cela ferait obstacle à la qualité des relations interpersonnelles.

Dans une large mesure, la situation particulière de cette école est emblématique d'une situation plus générale : une bonne école, c'est d'abord une école où les enseignants s'entendent bien, où les relations sont chaleureuses et sympathiques, où les conflits sont relativement absents (et s'il y en a, ils sont mal tolérés), et cette définition de la « bonne école » s'est affirmée avec plus de force depuis le début des années 70. C'est le trait qui distingue le plus nettement les écoles les unes des autres. Si l'on se plaît dans une école, si éventuellement on l'a choisie et qu'on on y reste, c'est qu'on s'y sent bien, qu'on y a été bien accueilli, qu'on y a été soutenu dans ses premières expériences d'enseignant. Les enseignants non titulaires, qui interviennent dans plusieurs écoles (c'est le cas d'enseignants de dessin, d'éducation physique, de travaux manuels, etc.), adoptent le même genre de critères pour évaluer les différentes écoles où ils interviennent. Cette importance accordée à la qualité des relations entre collègues est sans doute liée au statut même des enseignants genevois qui occupent leur poste de façon stable et sont quasiment inamovibles, sauf difficulté grave ou demande expresse de changement de leur part.

Si nous insistons ici sur cette idée largement répandue qu'une bonne école est une communauté harmonieuse d'*adultes*, c'est qu'elle ne constitue pas nécessairement un élément favorable à l'introduction d'un *travail* d'équipe, dans une logique d'efficacité et d'autonomie. Elle implique en effet, pour une bonne part, la volonté

d'éviter le conflit. Or celui-ci est probablement inhérent à la confrontation des pratiques pédagogiques et à la coopération en classe. Nombreux sont les enseignants qui redoutent les risques d'une telle confrontation.

LA DIRECTION DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

À l'intérieur des écoles primaires, la direction formelle est exercée par un maître principal, dont la fonction officielle est d'ordre essentiellement administratif¹⁶. Toutefois, dans la réalité, le maître principal joue un rôle important comme garant de la bonne entente et de l'accord. Une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif des enseignants genevois¹⁷ confirme cette observation. Elle conclut en effet à hiérarchiser de la façon suivante les rôles qui lui sont attribués :

- Il est d'abord chargé de représenter l'école à l'extérieur (relations avec l'autorité scolaire et avec les autorités communales).
- Viennent ensuite, avec une fréquence proche, la charge de créer un bon climat dans l'école et celle de résoudre les tensions (le maître principal est plus généralement la personne de référence sur le plan moral et éthique), à quoi s'ajoute la charge « d'entretenir de bonnes relations avec les parents » (il s'agit principalement de l'association de parents, mais on notera qu'on a toujours affaire à la qualité des relations).
- L'ensemble des tâches qui relèveraient de l'exercice d'une autorité pédagogique lui sont plus rarement attribuées (les rubriques du questionnaire étaient les suivantes : « avoir à cœur la qualité de l'enseignement », « lancer des idées sur le plan pédagogique », « coordonner les initiatives pédagogiques »).

Ce dernier constat nous paraît particulièrement important dans la perspective d'une plus grande autonomie des écoles, bien qu'il soit tout à fait cohérent avec la définition formelle du rôle de maître principal : 21 % seulement des enseignants interrogés considèrent qu'il appartient à ce dernier de coordonner les initiatives pédagogiques et 19 % qu'il lui appartient de « lancer des idées sur le plan pédagogique ». Ces rôles ne lui sont pas totalement refusés, mais les réticences sont fortes puisqu'un quart des enseignants considèrent que la tâche de coordination sur le plan pédagogique n'est *pas du tout* de son ressort.

Ces résultats confirment ce qui a été dit plus haut : le collectif « enseignant » existe d'abord au niveau des relations interpersonnelles et le rôle essentiel du maître principal à l'intérieur de l'école est de garantir la qualité de ces relations. Cependant, les différents rôles du maître principal se modulent de diverses façons selon les écoles. En d'autres termes, dans chacune des écoles étudiées, le maître principal et l'équipe des enseignants « inventent » une façon particulière d'habiter le rôle. On a évoqué plus haut l'animateur charismatique et « père de famille » qui s'abstient de toute intervention sur le plan pédagogique. Mais on trouve aussi le responsable « paratonnerre » qui tente de maintenir l'entente en tempérant les trop grandes volontés de changement ou en couvrant ses collègues face aux demandes de l'inspecteur ou de parents trop envahissants. À l'autre extrême, on rencontre aussi — mais plus rarement — des maîtres principaux qui assument un véritable travail

d'animation pédagogique et qui tentent d'entraîner leurs collègues dans des initiatives novatrices.

Les transformations locales du rôle sont multiples, mais toutes manifestent une certaine méfiance vis-à-vis d'une autorité trop affirmée sur le plan proprement pédagogique : c'est le « jardin réservé » de chacun, et s'il y a une autorité admise en ce domaine, elle doit rester informelle et liée à des compétences spécifiques dans tel ou tel champ (discipline, technique, méthodologie), reconnues par les collègues, mais non sanctionnées par une reconnaissance officielle.

Dans ce domaine de l'autorité, il conviendrait aussi d'analyser le rôle joué par les inspecteurs et les inspectrices : ceux-ci ne contrôlent plus si les pratiques de chacun sont conformes aux modèles définis par l'institution ; ils interviennent plutôt comme « pompiers de service », en cas de conflit grave entre collègues ou avec les parents ; mais, là encore, chaque inspecteur tente de réinventer son rôle, le plus souvent en encourageant les initiatives novatrices, en régulant les nominations d'enseignants de façon à renforcer une équipe naissante ou à équilibrer enseignants novateurs et enseignants plus traditionnels ; dans d'autres cas, notamment lorsqu'il a dans sa circonscription une école en innovation, l'inspecteur ou l'inspectrice soutient les initiatives, intervient comme médiateur lorsque l'équipe ne parvient pas à régler par elle-même certaines difficultés, tout en laissant aux enseignants une marge d'autonomie aussi grande que possible¹⁸.

LES MODES DE COOPÉRATION ENTRE ENSEIGNANTS

S'il est un thème ressassé par les approches normatives du métier d'enseignant, c'est bien celui de l'individualisme : la classe est un lieu clos ; une fois la porte refermée, l'enseignant est seul maître à bord et il se protège des regards extérieurs. L'analyse organisationnelle que nous avons entreprise met à mal ce cliché ou oblige à plus de prudence.

Comme nous l'avons vu plus haut, dans un système centralisé, le mode de régulation du travail présuppose un enseignant isolé : ses pratiques sont dictées par le programme, les manuels et les méthodologies apprises, la coordination entre les différents degrés étant assurée par la conformité de chacun aux normes édictées d'en haut. En ce sens, l'individualisme de l'enseignant est une « fabrication » du système. Mais, au niveau informel, les échanges sont nombreux, bien que les modes de sociabilité entre enseignants diffèrent fortement d'une école à l'autre : de l'école où les échanges sont régis par les règles de civilité minimales aux écoles où les enseignants forment, en dehors du temps de travail en classe, une véritable communauté dans laquelle les échanges portent aussi sur les élèves, sur les difficultés rencontrées en classe, sur les approches didactiques, mais de façon toujours informelle. Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, les portes des classes s'ouvrent nécessairement aux maîtres d'appui, qui prennent en charge les élèves qui ont les plus grandes difficultés, et aux maîtres de disciplines spécialisées (travaux manuels, éducation physique, musique, etc.). On notera aussi que le nombre de classes prises en charge par un duo¹⁹ n'a cessé d'augmenter : il y en avait cent cinquante en 1998, sur un total de mille quatre cents classes environ. Le travail en duo ne constitue pas à proprement

parler une forme de *team teaching*, d'enseignement en équipe, mais il suppose une coordination continue entre les deux enseignants et un double regard sur les élèves. Les classes s'ouvrent également aux parents et on a vu dans une enquête déjà ancienne²⁰ que près d'un tiers des enseignants (surtout dans les degrés de la division élémentaire) organisaient à leur intention des classes ouvertes.

Dans les écoles que nous avons étudiées, nous avons pu observer en outre des formes de collaboration très diverses : dans certaines écoles, la collaboration est minimale et le travail avec les élèves reste une « navigation en solitaire », ce qui n'exclut pas l'échange ponctuel de documents, d'idées, d'informations sur les élèves. À l'autre extrême, la coopération porte sur les pratiques elles-mêmes : des enseignants préparent ensemble des séquences d'enseignement, comparent les résultats obtenus, modifient leurs pratiques en conséquence. De même qu'il est possible de construire une typologie des modes d'autorité, de même est-il possible de construire une typologie des formes de collaboration.

L'analyse organisationnelle au service de l'autoévaluation des écoles

Dans la section précédente, nous avons mis l'accent sur certaines dimensions du fonctionnement des écoles qui sont utilisées fréquemment comme indicateurs de leur qualité : mode d'exercice de l'autorité, modes de collaboration entre enseignants, degrés d'accord, conception du métier, etc. Si l'analyse organisationnelle met d'abord en évidence le fait que ces dimensions, à l'intérieur d'une école, constituent un système ou s'articulent étroitement les unes aux autres, elle montre surtout que ce ne sont pas là des dimensions statiques ou substantielles qui seraient facilement « manipulables ». Les formes qu'elles prennent dans chaque école particulière sont l'expression ou la face visible de processus sociaux, à dimension temporelle forte, d'interactions complexes entre enseignants, entre une école et son milieu (environnement institutionnel, mais aussi local : parents, autorités municipales, etc.). L'équilibre obtenu est parfois précaire, mais il n'est pas rare que le fonctionnement observé apparaisse comme « bloqué » et d'autant plus bloqué que les tensions entre acteurs sont fortes. Depuis l'extérieur, on parlera volontiers de résistance au changement ; on dénoncera l'inertie ou la mauvaise volonté de certains acteurs. Il nous paraît que, si l'analyse organisationnelle peut contribuer à une évaluation de type formateur, c'est-à-dire favorisant l'amélioration des écoles, il convient d'analyser de l'intérieur la logique et les stratégies des acteurs, et d'adopter une approche de sociologie compréhensive²¹. Pour illustrer ces affirmations quelque peu abstraites et théoriques, nous proposerons deux exemples de fonctionnement d'école que nous avons pu observer dans nos études de cas.

LE DEUIL DIFFICILE D'UN FONCTIONNEMENT « FAMILIAL »

Voici une école de la campagne genevoise qui regroupe aujourd'hui une quinzaine de classes. Il y a moins de vingt ans, les habitants de la commune étaient pour

l'essentiel des agriculteurs et des maraîchers. L'école ne comptait alors que trois ou quatre classes, et chaque enseignant prenait en charge les élèves de deux ou trois degrés. Les relations entre enseignants et entre classes étaient réglées sur un mode très informel, adapté à la réalité d'une petite école, comme aussi les relations avec les autorités locales. Or, en quelques années, la commune s'est fortement développée pour devenir une commune principalement résidentielle, accueillant une majorité de familles de classe moyenne et supérieure. De trois classes on est passé à une quinzaine, et les formes de direction et de communication entre enseignants adoptées jusque-là se révèlent insuffisantes. Mais le maître principal est resté le même et se montre attaché, comme d'ailleurs certains des collègues qui sont progressivement venus agrandir l'équipe, à une forme de direction libérale et « bon enfant ». Toutefois, d'autres membres de l'équipe perçoivent un tel mode de régulation insuffisant ; ils poussent à plus de rigueur dans la formalisation des règles. Dans le même temps, une association de parents s'est créée, se montrant particulièrement offensive et exigeante. L'équipe des enseignants nous a ainsi paru, au moment de l'analyse, partagée dans les stratégies à adopter aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur. Vue de l'extérieur, la situation paraît bloquée. En réalité, « la marmite bouillonne » et le relatif immobilisme ou la résistance au changement exprime un conflit qu'on n'arrive pas à mettre en mots.

Dans une telle situation, seule la prise de conscience et le travail d'élaboration du conflit larvé seraient de nature à permettre à terme une adaptation du fonctionnement de l'école à la réalité nouvelle. Mais cela même renvoie à d'autres questions : y a-t-il dans l'école les compétences requises pour un nouveau mode de régulation (gestion de la direction, formalisation des échanges entre collègues par exemple) ? L'inspecteur est-il en mesure de saisir ces enjeux et d'intervenir à bon escient ? Le mode de gestion centralisée encore en vigueur ne permet-il pas de maintenir la situation en l'état, puisque malgré tout l'école fonctionne, et que chaque enseignant fait son travail au mieux et se conforme aux règles ?

Cet exemple nous paraît mettre en lumière l'importance, pour un travail d'évaluation et d'autoévaluation, qu'il y a à disposer d'outils d'analyse permettant aux acteurs la compréhension de la situation dans sa complexité et la traduction des enjeux en termes de formation et de mise en place de nouveaux dispositifs de régulation.

QUAND LES ÉLÈVES RÉSISTENT AUX STRATÉGIES DES ENSEIGNANTS

L'exemple qui nous servira ici de base de réflexion est celui d'une école dont une partie des enseignants a décidé en 1995 de formuler un projet d'école et de faire partie des établissements en rénovation. Il s'agit d'une grande école urbaine de milieu populaire (près de 60 % d'élèves de familles ouvrières et d'origine étrangère). L'idée de formuler un projet a été très fortement soutenue par un petit groupe de maîtres d'activités spéciales (travaux manuels, musique, éducation physique). En raison de la politique de réduction budgétaire alors en vigueur, ces maîtres sentent en effet

leurs postes fortement menacés et trouvent dans leur participation très active à l'élaboration du projet d'école l'occasion de faire valoir l'importance de leur travail, notamment dans une école de milieu populaire. Les disciplines qu'ils enseignent ne sont-elles de nature à motiver fortement des élèves dont le milieu d'origine favorise peu le goût pour les activités intellectuelles ? Le projet accorde donc une importance centrale à des ateliers décroisonnés²² et regroupant chacun un petit nombre d'élèves. Leur participation à ces ateliers devrait constituer une sorte de propédeutique aux activités plus scolaires. Ils devraient y retrouver le plaisir de fréquenter l'école et, par suite, une plus grande motivation pour les activités scolaires que souvent ils rejettent.

L'idée est acceptée avec enthousiasme par les collègues des disciplines plus scolaires dont plusieurs appartiennent au courant des équipes pédagogiques et de l'école active. Toutefois, lorsque nous intervenons dans l'école, les enseignants s'interrogent : la mise sur pied des ateliers décroisonnés pose des problèmes d'organisation qui mobilisent l'essentiel de leur temps de travail en commun. De plus, dans les domaines du français et des mathématiques, les élèves ne paraissent pas plus motivés qu'avant, alors que le projet d'école avait été conçu d'abord comme un moyen privilégié de lutter contre l'échec scolaire.

Dans ce cas particulier, un groupe d'enseignants paraît donc s'être approprié le projet d'école pour servir ses intérêts en valorisant son apport propre aux apprentissages des élèves. Une telle situation est tout à fait familière aux analystes de l'organisation, qui définissent volontiers celle-ci comme l'ensemble des dispositifs permettant à des acteurs ou groupes d'acteurs poursuivant leurs objectifs propres d'atteindre malgré tout les finalités générales de l'organisation. Notons toutefois qu'il ne s'agit pas simplement d'objectifs privés²³ : ce groupe d'enseignants justifie son action en recourant à des principes considérés comme légitimes dans l'école actuelle, principes qui sont aussi ceux de leurs collègues. La difficulté apparaît lorsque le problème est posé en termes d'*efficacité* d'apprentissage des élèves issus de milieu populaire. Ce qui paraît bon aux enseignants qui partagent l'idéologie de l'enfance et des modes d'apprentissage de la classe moyenne (autonomie et épanouissement de l'enfant), classe qui se trouve être aussi la leur, ne l'est pas nécessairement pour les enfants de milieu populaire²⁴.

Une analyse centrée sur les acteurs met ici en lumière le type de rationalité qui les guide ; elle les prend au sérieux et elle les amène à s'interroger sur des présupposés liés à leur appartenance aux classes moyennes. Elles les contraignent à une forme de *décentration* : qu'en est-il au juste des modes d'apprentissage scolaires propres aux enfants de milieu populaire ? Les motiver en recourant à des activités qui leur sont familières, n'est-ce pas pour eux se fonder sur des motivations qui restent extérieures aux modes d'apprentissage scolaires ? Ne faut-il pas articuler autrement ceux-ci avec les activités mobilisant leurs habiletés manuelles ? Il n'est pas certain en tout cas que les seuls indicateurs de résultats auraient permis à cette équipe d'enseignants de reconsidérer son mode de fonctionnement.

RÉGULATION INSTITUTIONNELLE
ET ÉVALUATION DES ÉCOLES

L'analyse organisationnelle des écoles ne peut ignorer la dynamique de leurs relations avec l'environnement. Dans les exemples examinés plus haut, on a vu la pression exercée sur elles et sur leur fonctionnement interne par les normes institutionnelles, les familles, les modes de pensée et les représentations des groupes sociaux dont sont issus les enseignants. On montrera brièvement ici comment les significations véhiculées par les messages de l'autorité scolaire influencent la dynamique interne des établissements.

Parmi les écoles que nous avons analysées, celles qui appartiennent au groupe des établissements en rénovation se rattachent toutes, d'une façon ou d'une autre, au courant des équipes pédagogiques. Celles-ci ont déjà une longue histoire à Genève : elles ont connu un développement relativement rapide depuis la fin des années 70, et l'histoire de leurs rapports avec l'autorité scolaire a été marquée du sceau de l'ambiguïté. Sous la pression du syndicat des enseignants, la Direction de l'enseignement primaire a favorisé la création de telles équipes ; mais celles-ci, militantes, se voulaient en même temps critiques *en acte* d'un fonctionnement considéré comme trop bureaucratique et de méthodes d'enseignement jugées trop autoritaires ou trop rigides. Elles ont véhiculé parfois l'idéologie « puérocen-trique » du courant de l'école active qui est loin d'avoir fait l'unanimité aussi bien parmi les enseignants que parmi les parents. Ces équipes ont connu des fortunes diverses, et le projet de rénovation de l'enseignement primaire de 1995 leur donnera une nouvelle actualité, mais en infléchissant fortement leur action dans le sens d'une logique de l'efficacité et du projet, telle qu'elle a été mise en œuvre dans le monde industriel, c'est-à-dire dans les entreprises²⁵. De nombreux enseignants n'en ont pas moins eu l'impression qu'on officialisait ainsi une orientation ou une idéologie particulière, réactualisant une sorte de querelle entre les anciens et les modernes qui avait laissé de fortes traces, et parfois douloureuses, dans certaines écoles.

Tout cela jette le doute sur les finalités de la rénovation ou le sens véritable des messages qui encouragent les enseignants à plus d'autonomie et à davantage de professionnalisme. En d'autres termes, dans un système traditionnellement centralisateur et dominé jusque-là par des modes de régulation de type bureaucratique, les messages de l'autorité scolaire, même s'ils se veulent remise en cause du fonctionnement ancien, n'en sont pas moins perçus comme relevant de la même logique bureaucratique.

L'analyse organisationnelle est amenée à suivre les voies souvent tortueuses des messages qui s'échangent entre le centre et la périphérie, les interprétations contradictoires, les ambiguïtés et parfois la crise de confiance qui s'ensuit. Elle met ainsi en lumière les imbrications étroites entre changements au niveau local et changements des modes de régulation du système dans son ensemble. Le travail de clarification qui paraît ainsi nécessaire conditionne pour une très bonne part l'efficacité de toute entreprise d'évaluation et d'autoévaluation des écoles.

En guise de conclusion

L'APPRENTISSAGE DE LA COMPLEXITÉ ORGANISATIONNELLE

Il nous semble que toute approche purement évaluative des établissements se trouve plus ou moins fatalement happée par une logique de fin et moyen : étant donné les résultats que doit atteindre une école, quels sont les moyens qu'elle met en œuvre pour les atteindre ? Ces moyens sont-ils les mieux adaptés ou les plus efficaces ? L'un des apports de l'analyse organisationnelle des écoles nous paraît être de montrer que la réalité de leur fonctionnement n'obéit pas à la logique linéaire fins et moyens. L'action collective ne se conforme pas à un tel schéma. Le chemin qui conduit des moyens aux fins passe par le jeu complexe des interactions entre les acteurs, parmi lesquels il faut compter les élèves eux-mêmes. Les méthodes, les situations dans lesquelles sont placés ces derniers, les problèmes qu'ils ont à résoudre, les dispositifs formels favorisant la coopération entre enseignants constituent autant de médiations nécessaires, mais leur efficacité n'est jamais indépendante de l'utilisation qu'en font les acteurs et du sens qu'ils leur donnent.

C'est pourquoi il nous paraîtrait utile que les acteurs puissent s'approprier certains des outils propres à l'analyse organisationnelle. Crozier (2000), suivant en cela Argyris, distingue de la « connaissance applicable » la « connaissance utilisable » : « Toute connaissance en sciences sociales, note-t-il, permettant de mieux *comprendre*²⁶ le comportement des acteurs et les problèmes auxquels ils sont confrontés est une connaissance applicable », mais elle n'en est pas pour autant une connaissance utilisable par les acteurs. Les connaissances applicables ont généré de multiples théories *prescriptives*, mais qui ne sont que rarement mises en pratique par les praticiens. Une connaissance ne devient utilisable que si elle permet aux acteurs de se poser de nouvelles questions, de tester pratiquement les théories qui leur sont proposées, que si elle conduit à « former les gens à faire face aux relations de pouvoir, à les comprendre et à les analyser » (*ibid.*, p. 305).

Ce qu'on appelle l'apprentissage organisationnel est à ce prix : il ne peut y avoir d'amélioration du fonctionnement des écoles sans prise de conscience des enjeux de pouvoir engagés dans le fonctionnement quotidien d'un collectif et des multiples significations que véhiculent les interactions quotidiennes, sans prise de conscience non plus des injonctions paradoxales qui sont en quelque sorte le lot quotidien de ces interactions, entraînant souvent blocages, résistance au changement, retour dans les mêmes impasses, tous étant des processus qui amènent de nombreux enseignants à considérer qu'en définitive la « navigation en solitaire » présente bien plus de charme que les efforts vainement consentis pour coordonner son action avec celle de ses collègues.

QUI DOIT RENDRE COMPTE ?

En termes d'évaluation, l'importance accordée par l'analyse organisationnelle à l'environnement de l'école met fortement en cause l'idée que la décentralisation pour-

rait décharger l'autorité centrale ou les familles, ou encore les responsables locaux, de toute responsabilité dans l'atteinte des résultats. On ne saurait concevoir une évaluation de l'école locale sans une évaluation parallèle des modes de régulation mises en place par le centre (par exemple, les conditions sont-elles remplies pour que les écoles soient en mesure de se gérer de façon autonome, pour que les enseignants puissent mettre en œuvre un plus grand professionnalisme, ou assumer la responsabilité de leurs choix). S'il est important d'évaluer les écoles locales, il l'est également d'évaluer les interventions et les décisions de l'autorité scolaire, le rôle joué par les cadres intermédiaires, les formateurs et les chercheurs²⁷, les stratégies des associations de parents et des multiples groupes de pression qui pensent savoir ce qui est bon pour l'école. En d'autres termes, tout ce qui se passe au sein de l'école n'a pas sa résolution dans l'école (voir Beillerot, 2000). La qualité d'un établissement participe de la qualité de son environnement institutionnel, social, culturel et économique.

C'est en ce sens aussi qu'il n'y a pas d'autoévaluation sans hétéroévaluation. Un groupe d'acteurs n'est probablement jamais en mesure d'évaluer ce qui, dans les effets, relève de sa responsabilité et ce qui relève de la responsabilité d'autres groupes d'acteurs (cela en comptant les élèves eux-mêmes parmi ces autres groupes). Ce n'est donc que dans la confrontation entre les évaluations faites par les différents groupes d'acteurs que peut se construire un regard plus juste sur la part des uns et des autres dans les résultats obtenus. C'est aussi dans une telle confrontation que les acteurs de l'école elle-même peuvent trouver les moyens adéquats d'adapter leurs propres stratégies.

Notes

1. Voir B. Favre et F. Osiek, *Les écoles primaires genevoises* (à paraître), Genève, Service de la recherche en éducation.
2. Voir la synthèse de J.-L. Derouet (1987) ; voir aussi V. Dupriez (1999).
3. Voir, par exemple, les remarques de P. Bressoux (1994) sur la notion de « climat » d'établissement.
4. En 1995, la Direction de l'enseignement primaire a proposé les principes d'un fonctionnement rénové des écoles primaires (une meilleure différenciation de l'enseignement et donc une organisation en cycles plutôt qu'en degrés annuels, un travail en équipe et la rédaction par les écoles d'un projet d'établissement). Voir : Direction de l'enseignement primaire, *Texte d'orientation*, Genève, Département de l'instruction publique, août 1994.
5. L'enseignement primaire genevois, qui accueille les élèves de 4 à 12 ans, est désormais organisé en deux cycles de quatre ans, avec effacement progressif du découpage en degrés annuels.
6. La population scolaire de Genève compte près de 40 % d'élèves d'origine étrangère. Ainsi, certaines écoles, principalement dans les milieux populaires, comptent plus de 60 % d'élèves de langue maternelle non française. Voir : Service d'enseignement en éducation, 2001.
7. Il s'agit là évidemment d'un trait propre aux écoles primaires qui sont implantées de telle façon que les enfants puissent fréquenter une école aussi proche que possible de leur domicile.

8. Dans une première période de quatre ans, dix-sept écoles volontaires se sont engagées dans une phase exploratoire de mise en œuvre concrète de ces principes généraux. Trois de ces dix-sept écoles font partie des écoles que nous avons étudiées. Pour quelques éléments d'évaluation de cette première phase, voir Favre *et al.* (1999).
9. Voir la synthèse proposée par H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreros et Y. F. Livian (1996).
10. Il est vraisemblable que, dans les systèmes d'enseignement fortement décentralisés et dans lesquels les parents ont le choix de l'école, ces principes de justice définissent d'avantage la ligne générale de chaque établissement plutôt que la position personnelle de chaque enseignant ou groupe d'enseignants.
11. Contrairement à ce qu'on observe en France, les associations de parents n'ont pas d'existence proprement institutionnelle, bien que leur association faitière soit représentée dans certaines instances du Département de l'instruction publique ; elles se constituent sur une base purement volontaire ; on les rencontre plus fréquemment et elles sont généralement plus actives dans les quartiers ou communes où prédominent les familles de classe moyenne et supérieure (voir l'indicateur D5 dans Service d'enseignement en éducation, 2001).
12. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs, qui duraient généralement entre une heure et demie et deux heures.
13. Formellement, le maître principal ne peut être considéré comme un directeur d'école. Ses responsabilités sont essentiellement d'ordre administratif : il fournit à la direction de l'enseignement primaire, à travers l'inspecteur, toutes les informations concernant la fréquentation de l'école par les élèves, l'organisation des classes. Il assume également certaines responsabilités d'ordre disciplinaire : par exemple, le remplacement des maîtres absents, l'organisation de la surveillance des récréations.
14. Il ne s'agissait pas d'une observation systématique des classes. Les pratiques en classe n'étaient pas notre champ principal d'observation. Ce qui nous intéressait principalement, c'était bien davantage ce en quoi elles ne restaient pas des pratiques purement « privées », étaient connues et communiquées aux collègues, et devenaient communes à l'ensemble des enseignants d'une école.
15. Nous nous référons ici à la distinction introduite et théorisée par Luc Boltanski (1990) entre « régime de l'amour » et « régime de la justice ».
16. Voir la note 13.
17. Voir Favre *et al.* (1999).
18. Les observations que nous avons pu faire tendraient à confirmer l'importance du rôle joué par les cadres intermédiaires dans les organisations apprenantes, mise en évidence notamment par Nonaka et Takeuchi (1997).
19. Classes prises en charge par deux enseignants travaillant chacun à mi-temps.
20. Voir Favre et Montandon (1989).
21. On trouvera dans l'étude de Cyril Lemieux (2000) sur le travail journalistique l'illustration, sur le plan théorique et sur le plan empirique, de l'intérêt d'une approche centrée sur les acteurs dans une perspective de sociologie compréhensive, prenant ses distances par rapport à une sociologie privilégiant la position « critique », mais sans pour autant adopter le seul point de vue des acteurs.
22. C'est-à-dire accueillant chacun des élèves de plusieurs degrés, aux fins d'une meilleure différenciation et d'une plus grande coopération entre élèves.
23. Telle est la position adoptée par les tenants de l'individualisme méthodologique. Quant à nous, nous nous référons ici au courant de l'« économie des conventions »

et aux travaux de Boltanski et Thévenot (1991) : les acteurs ne cherchent pas simplement à maximiser leurs intérêts individuels, indépendamment de toute référence à des *valeurs*, à des conceptions de ce qu'il est juste et légitime de faire dans telle ou telle situation.

24. Voir à ce sujet l'évaluation qui a été faite en France des stratégies fréquemment adoptées par les enseignants dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP).
25. Voir Boltanski et Thévenot (1991) et Boltanski et Chiapello (1999).
26. C'est moi qui souligne.
27. À Genève, notamment, certains chercheurs ont joué un rôle clé dans la définition des nouvelles orientations de l'école primaire et dans les messages adressés aux écoles.

Références

- Alter, N. 2000. *L'innovation ordinaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Amblard, H. et al. 1996. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Le Seuil.
- Argyris, C. 1995. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris, Interéditions.
- Argyris, C. ; Schön, D. A. 1978. *Organizational learning : a theory of action perspective* [L'apprentissage organisationnel : perspective d'une théorie de l'action]. Reading, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company.
- Barbier, J.-M. 1985. *L'évaluation en formation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Beillerot, J. 2000. *L'obligation de résultats en éducation : une méthode de formation de l'opinion publique*. (Intervention au colloque organisé à Montréal dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier 2000. Disponible sur le site www.afides.qc.ca.)
- Boltanski, L. 1990. *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris, Métailié.
- Boltanski, L. ; Chiapello, E. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Boltanski, L. ; Thévenot, L. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Bressoux, P. 1993. « Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture ». *Les dossiers éducation et formations* (Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective), n° 36.
- . 1994. « Note de synthèse : les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». Dans : *Revue française de pédagogie* (Paris), n° 108, p. 91-137.
- Crahay, M. (dir. publ.). 1994. *Évaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Crozier, M. 2000. « Quelle connaissance pour les acteurs dans les organisations ? ». Dans : Crozier, M. *À quoi sert la sociologie des organisations ?* Paris, Seli Arslan, vol. 2, p. 292-306.
- Demaillay L. (dir. publ.). 2001. *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Demaillay, L. et al. 1998. *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*. Paris, Montréal, L'Harmattan.
- Derouet, J.-L. 1987. « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique ». *Revue française de pédagogie* (Paris), n° 78, p. 86-108.

- . 1992. *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris, Métailié.
- Derouet, J.-L. (dir. publ.). 2000. *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Derouet, J.-L. ; Dutercq, Y. 1997. *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*. Paris, ESF/INRP.
- Dupriez, V. (dir. publ.). 1999. « Les établissements scolaires : approches qualitatives ». *Pédagogies* (Louvain, Academia-Bruylant), n° 13.
- Edet, S. 2001. *Les enseignants du primaire face aux projets d'école : perspectives psychosociologiques*. Paris, L'Harmattan.
- Favre, B. 1994. *Les relations entre les familles et l'école dans 20 écoles primaires genevoises*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Favre, B. et al. 1999. *Le changement : un long fleuve tranquille ?* Genève, Service de la recherche en éducation.
- Favre, B. ; Montandon, C. 1989. *Les parents dans l'école*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Joas, H. 1999. *La créativité de l'agir*. Paris, Cerf. (Trad. de l'all. : *Die Kreativität des Handelns*, Francfort, Suhrkamp Verlag, 1992.)
- Lemieux, C. 2000. *Mauvaise presse : une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*. Paris. Métailié.
- Nonaka, I. ; Takeuchi, H. 1997. *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. Paris. De Boeck Université.
- Organisation de coopération et de développement économiques. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. 1995. *Measuring the quality of schools* [Mesurer la qualité des établissements scolaires]. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Service de la recherche en éducation. 2001. *Le système d'enseignement et de formation genevois : ensemble d'indicateurs*. Genève, Service de la recherche en éducation.
- Szaday, C. ; Büeler, X. ; Favre, B. 1996. *Schulqualität und Schulentwicklung : Trendbericht* [Qualité et développement des écoles : rapport de tendances]. Berne et Aarau, Direction du PNR 33 et Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Verhoeven, M. 1997. *Les mutations de l'ordre scolaire : régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Louvain, Belgique, Academia-Bruylant.

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

LES ÉCOLES AUTONOMES ET LE DEVOIR DE RENDRE DES COMPTES EN NOUVELLE-ZÉLANDE

Edward B. Fiske et Helen F. Ladd

En 1989, la Nouvelle-Zélande a entrepris le projet ambitieux de décentraliser l'administration de son système d'écoles publiques. Dans le cadre d'un plan appelé Réforme pour les écoles de demain, le Parlement a aboli le Département national de l'éducation, qui coiffait les écoles publiques depuis des décennies, et a transféré

Langue originale : anglais

Edward B. Fiske (États-Unis d'Amérique)

Ancien rédacteur pour les questions d'éducation au *New York Times*. Ses écrits des dix dernières années portent essentiellement sur l'éducation dans le monde. Il est l'auteur de *Smart schools, smart kids, a study of systematic school reform in the United States* [Écoles intelligentes, enfants intelligents : étude de la réforme systématique des écoles aux États-Unis] et le coauteur, avec Helen F. Ladd, de *When schools compete : a cautionary tale* [Lorsque les écoles se font concurrence : récit en forme d'avertissement]. On lui doit également *The Fiske guide to colleges* [Le guide Fiske des universités], qui fait partie des classiques à consulter pour choisir une université aux États-Unis d'Amérique. Courrier électronique : efiske@aol.com

Helen F. Ladd (États-Unis d'Amérique)

Professeur d'économie et d'études en politique des pouvoirs publics à l'Université Duke, où elle dirige justement le programme d'études supérieures avancées en politique des pouvoirs publics. Parmi ses publications récentes, on peut citer : *Local government tax and land use policies in the United States : understanding the links* [Pour comprendre les liens entre la politique des impôts locaux et celle de l'utilisation des terres aux États-Unis], et *Holding schools accountable : performance-based reform in education* [Responsabiliser les écoles : réforme de l'éducation orientée vers les résultats]. De 1996 à 1999, elle a coprésidé une grande étude de l'Académie nationale des sciences sur les finances des écoles qui a donné lieu à un rapport, *Making money matter : financing America's schools* [Tirer de l'argent sa pleine valeur : le financement des écoles aux États-Unis], publié en 1999. Courrier électronique : HLADD.PPS.AS.Acad.University@pps.pubpol.duke.edu

le contrôle opérationnel des quelque deux mille sept cents écoles primaires et secondaires du pays à des conseils d'administration élus et supervisés par les parents d'élèves dans chaque établissement. Le gouvernement central continuait de financer les écoles et de négocier les contrats des enseignants par l'intermédiaire d'un nouveau Ministère de l'éducation, qui avait pour vocation de définir les politiques de l'éducation plutôt que d'encadrer les établissements.

La réforme s'articulait autour d'un nouveau système qui visait à amener les écoles autonomes à rendre des comptes au public. Dans cet article, nous décrivons comment les auteurs de la réforme des écoles en Nouvelle-Zélande ont concilié l'autonomie des établissements et leur devoir de rendre des comptes au public et nous étudions l'expérience de ce pays pendant les années 90. Pour ce faire, nous nous inspirons en grande partie de l'ouvrage que nous avons écrit sur la réforme des écoles de demain, *Lorsque les écoles se font concurrence : récit en forme d'avertissement* (Fiske et Ladd, 2000), qui porte sur la période 1989-1998. Nous l'avons actualisé en y abordant quelques questions nouvelles qui sont au centre de débats plus récents¹.

La genèse de la décentralisation des écoles en Nouvelle-Zélande

Les bases de la décentralisation de l'administration des écoles néo-zélandaises ont été jetées en 1987 lorsque le gouvernement travailliste au pouvoir a nommé une Équipe spéciale qui, sous la direction d'un homme d'affaires, Brian Picot, avait pour mission de se pencher sur l'administration de l'éducation afin de proposer la structure d'un système décentralisé. Le gouvernement avait déjà pris des mesures analogues dans d'autres secteurs, notamment ceux des systèmes nationaux de santé et de protection sociale. En gros, l'Équipe spéciale avait affaire à deux séries de forces, que nous appellerons courant démocratique-populiste et courant managérial-pragmatique².

LE COURANT DÉMOCRATIQUE-POPULISTE

L'autonomisation des écoles dans le cadre de la Réforme pour les écoles de demain s'inscrivait dans le droit fil d'une longue tradition de participation de la collectivité à la gestion des établissements scolaires. Les Néo-Zélandais avaient instauré une société dotée de fortes valeurs égalitaires qui encourageait la participation du public aux institutions sociales et politiques. Pour chaque école primaire, il y avait un comité élu composé de cinq à neuf membres de la collectivité, lequel était chargé d'entretenir les locaux scolaires, de payer le concierge et d'organiser les activités locales de collecte de fonds et le bénévolat des parents d'élèves. Les écoles secondaires étaient administrées par des conseils d'administration élus localement qui comprenaient à la fois des parents d'élèves et des représentants de la collectivité, et dont les responsabilités s'étendaient à la gestion des finances, au choix des directeurs d'établissement et au recrutement des enseignants. Ni les comités ni les conseils d'administration n'avaient toutefois leur mot à dire dans les programmes d'études,

qui dépendaient du gouvernement central, ou dans la gestion courante, qui relevait du chef d'établissement.

En dépit de ces mécanismes officiels associant les collectivités locales à la politique de l'éducation, une pression de plus en plus forte a commencé à s'exercer au début des années 70 en faveur d'une participation encore plus grande des parents à l'administration des écoles, d'une indépendance accrue des écoles locales par rapport au Département de l'éducation, et de l'établissement de relations de travail plus étroites entre les écoles et la collectivité. Ces thèmes revenaient constamment lors des consultations nationales sur l'éducation et, dans un rapport établi en 1976 par le Département, les relations entre les écoles et les collectivités dont elles faisaient partie étaient considérées comme un domaine qui méritait de retenir l'attention. Ce discours n'a toutefois abouti qu'à de modestes changements, tels que le renforcement de la représentation des parents dans les conseils d'administration des écoles secondaires.

Un soutien supplémentaire a été apporté au principe d'une association plus étroite de la collectivité au bénéfice de la défense de la communauté minoritaire en Nouvelle-Zélande. Le milieu des années 80 a été marqué par une réflexion de plus en plus poussée sur le système national d'éducation et les raisons pour lesquelles il ne répondait pas aux besoins d'importants secteurs de la population, en particulier ceux des Maoris et des habitants des îles du Pacifique. Bon nombre d'entre eux avaient le sentiment que le système scolaire, administré par une vaste bureaucratie de professionnels, avait perdu le contact avec les collectivités qu'il servait.

Les appels de plus en plus pressants en faveur d'une participation accrue des parents et des collectivités à l'administration des écoles ne sont pas passés inaperçus aux membres de l'Équipe spéciale Picot. Dans leur rapport, ils notaient que les contributions qu'ils avaient reçues du public avaient pour *leitmotiv* « un sentiment commun d'impuissance, l'insatisfaction et la désaffection du consommateur » ainsi qu'« un sentiment de frustration face à un système qui paraissait trop souvent manquer de souplesse et incapable de s'adapter à la demande du consommateur ». L'Équipe spéciale notait que l'aliénation était particulièrement forte parmi « ceux que le système avait mis en situation d'échec par le passé » et elle ajoutait que les enfants maoris et des îles du Pacifique représentaient une proportion anormalement élevée de ce groupe¹.

LE COURANT MANAGÉRIAL-PRAGMATIQUE

Bien que les thèmes démocratiques-populistes soient souvent revenus dans les délibérations et les recommandations de l'Équipe spéciale Picot, celle-ci avait essentiellement pour mandat de s'attaquer à des questions d'importance cruciale pour un second courant qui voyait dans l'efficacité de la gestion la clé d'une amélioration des écoles. Le nom de l'équipe « faisait sérieux » (Équipe spéciale chargée d'examiner l'administration de l'éducation) et le titre de son rapport était un peu rébarbatif : *Administrer dans la perspective de l'excellence : une gestion efficace de l'éducation*.

Alors que le courant démocratique-populiste considérait la décentralisation

comme un moyen de faire entendre davantage la voix de la collectivité dans la gestion des écoles, ceux qui penchaient pour le courant managérial-pragmatique y voyaient une façon d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en rapprochant le centre de décision du lieu de mise en œuvre. Les membres de l'Équipe avaient eu vent de nombreux exemples de problèmes de gestion associés au système existant, notamment d'histoires épouvantables de bureaucrates qui privilégiaient les méthodes par rapport aux résultats. Après avoir étudié divers moyens de restructurer le Département, ils sont arrivés à la conclusion que la réforme de la structure en place était une entreprise désespérée et que mieux valait en créer une entièrement nouvelle : « Rafistoler le système ne suffira pas pour y apporter les améliorations requises », écrivit l'Équipe. « À notre avis, il est temps de procéder à un changement radical, notamment en réduisant le nombre de points de décision entre le centre qui élabore les politiques et fournit les fonds et les services, et l'enseignement dispensé par l'école ou l'établissement scolaire⁴. »

Il est révélateur que Picot et son équipe ne se soient pas prononcés contre un fort système d'enseignement public articulé autour d'une direction centrale. Bien au contraire, gérer un système qui assurait une éducation de qualité à tous était à leur sens une responsabilité importante qui incombait au gouvernement national. Picot et son équipe préconisaient simplement une bonne gestion, et une façon d'y parvenir, disaient-ils, était de déléguer dans toute la mesure du possible les décisions opérationnelles au niveau où s'accomplissaient l'enseignement et l'apprentissage⁵.

UNE STRUCTURE ALTERNANT RIGUEUR ET SOUPLESSE

Les divers courants dont il a été tenu compte dans la Réforme pour les écoles de demain ont eu pour effet cumulatif ce qu'on peut appeler un système d'administration des écoles alternant rigueur et souplesse : les objectifs et les missions des écoles seraient clairement arrêtés (rigueur), les écoles seraient largement responsables de leur fonctionnement (souplesse) et auraient à rendre compte de leurs résultats au centre. Pour un certain nombre de raisons, la Nouvelle-Zélande n'a pas pleinement mené à bien l'opération, mais les efforts qu'elle fait pour y parvenir donnent une idée des problèmes que pose la mise en place d'un tel système.

En optant pour une structure alternant rigueur et souplesse, les auteurs de la réforme ont conduit à repenser entièrement la manière dont la Nouvelle-Zélande demandait des comptes à ses écoles. Selon le système en place avant 1989, elle le faisait dans le cadre même du processus éducatif par l'intermédiaire d'un réseau d'inspecteurs régionaux employés par le Département national de l'éducation. Ces inspecteurs s'acquittaient de diverses responsabilités opérationnelles, dont le recrutement et le renvoi des enseignants, le développement professionnel, l'allocation des ressources, la mise au point de nouveaux programmes d'études et la fourniture de conseils aux administrateurs. Les inspecteurs étaient pour la plupart des éducateurs respectés qui, outre leurs responsabilités officielles, assuraient officieusement des services importants. Ils donnaient des conseils sur des questions de programme ou de personnel et pouvaient utiliser leurs contacts pour résoudre des problèmes épi-

neux, par exemple pour faciliter le transfert d'un enseignant qui ne s'entendait pas avec son chef d'établissement. Si, de par la nature même de leurs fonctions, les inspecteurs suscitaient inévitablement une certaine appréhension parmi les chefs d'établissement et les enseignants, on leur reconnaissait également un côté bienveillant, et la dureté de leur jugement était tempérée par le fait qu'ils agissaient en coulisses.

Ce système était toutefois incompatible avec le principe de l'autonomie adopté en 1989. Les comptes que les écoles autonomes devaient rendre découlaient non pas de l'intervention directe de personnes en position d'autorité mais d'une sorte de qui-proquo. La liberté opérationnelle était donnée aux écoles, étant bien entendu qu'elles mettraient cette liberté au service de l'État qui les créait et les finançait. En bref, l'obligation de rendre des comptes était le prix de la liberté.

Le Bureau de contrôle de l'éducation

Étant donné que le système précédent plongeait ses racines dans le système d'éducation du Royaume-Uni, il n'était pas surprenant que la Nouvelle-Zélande opte pour une variante du modèle de l'inspection afin d'obtenir des écoles de demain qu'elles justifient leur action. La loi initiale de réforme portait création d'une nouvelle agence, le Bureau de contrôle de l'éducation (ERO)⁶, qui serait indépendant du Ministère de l'éducation — bien que relevant du ministre — et chargé de procéder au moins tous les deux ans à une évaluation indépendante de la manière dont chaque établissement s'acquittait de sa mission. L'ERO envoie dans chaque école pendant plusieurs jours des équipes d'une à cinq personnes extérieures, qui ont toutes exercé le métier d'enseignant. Ces personnes se rendent dans les classes, étudient les documents et les dossiers, et discutent du projet de rapport qu'elles établiront avec le personnel de l'établissement. Elles publient ensuite un rapport public final qui expose à la fois les points forts et les points faibles de l'école.

En recommandant ce type de structure, l'Équipe Picot abandonnait en fait un système de contrôle assuré par des professionnels, et conçu essentiellement pour aider les enseignants à faire face au processus d'enseignement et d'apprentissage, au profit d'un modèle orienté davantage vers la gestion qui réduirait au minimum le risque de voir les observateurs « roulés » par les groupes qu'ils évaluaient. Cette approche mettait l'accent sur de bonnes pratiques de gestion et elle avait pour objectifs essentiels de tenir les conseils d'administration au courant de la manière dont le personnel enseignant s'acquittait de sa mission, d'informer le gouvernement de la performance des écoles et de donner aussi des informations à des groupes extérieurs au système.

DES DÉBUTS DIFFICILES

L'ERO a connu des débuts difficiles, en partie parce que la loi qui en portait création ne contenait que de vagues directives sur le fonctionnement du Bureau et sur sa mission. Alors que son chef était habilité à envoyer des équipes dans les écoles pour recueillir des informations et rédiger des rapports, l'ERO n'avait pas autorité

pour faire appliquer ses recommandations. L'idée initiale était qu'il vérifierait les finances et les programmes d'enseignement des écoles (y compris des centres qui accueilleraient les très jeunes enfants), et qu'il évaluerait par ailleurs la qualité des conseils que le ministère donnait au ministre de l'éducation sur la politique à suivre. Mais, très vite, l'aspect financier de sa mission a été réduit, l'entière responsabilité de la vérification des comptes étant confiée au vérificateur général des comptes, et le Bureau a été privé de tout droit de regard sur les conseils donnés par le ministère en matière d'éducation.

En dépit d'un gros budget de fonctionnement et de ses trois cent six employés, le nouveau Bureau n'a pas mis grand-chose à son actif au début et a eu du mal à arrêter ses orientations. La raison en est en partie la décision de son premier chef de créer dix bureaux régionaux relativement autonomes, dotés chacun de trente employés qui, dans bien des cas, étaient d'anciens fonctionnaires de l'ex-Département de l'éducation. Cette décision a donné le sentiment que les choses n'allaient peut-être guère changer par rapport au passé. Un examen extrêmement critique réalisé en 1990 par un comité chargé d'évaluer toutes les réformes entreprises pour les écoles de demain a demandé instamment que le Bureau soit remanié en profondeur et que son budget soit réduit de 40 %. Après un an sans chef permanent, le Bureau a enfin commencé à se trouver une identité et un but sous la direction de Judith Aitken qui a été nommée à sa direction en 1992. Aitken avait quelque expérience de l'enseignement mais, par sa formation et sa carrière, elle était surtout spécialisée dans l'administration publique et la planification stratégique.

LES TENSIONS SUSCITÉES PAR LE RÔLE DES CHARTES

La tâche d'Aitken a été compliquée par les tensions inhérentes qui s'étaient manifestées avant même que la loi sur les Écoles de demain ne paraisse. La plus importante de ces tensions se rapportait à la nature des chartes des écoles locales.

Conformément aux principes démocratiques-populistes, il était entendu que chaque école construirait son programme autour d'une charte écrite qui énoncerait formellement ce que la collectivité locale attendait d'elle. Mais, étant donné que les écoles faisaient partie d'un système national, il était aussi entendu dès le début que les chartes des écoles locales seraient conformes aux programmes d'études nationaux et autres intérêts publics justifiant que ces établissements bénéficient de fonds publics.

Les buts et objectifs fondamentaux du système d'éducation néo-zélandais sont énoncés dans un document en trois parties, intitulé « Principes directeurs de l'éducation nationale » (NEGS). Élaborés en 1993 sous la forme qui est encore actuellement la leur, ces principes doivent être intégrés dans toutes les chartes des écoles. Ils concernent les objectifs de l'éducation nationale et l'administration, ainsi que les programmes d'études nationaux. Les objectifs de l'éducation nationale sont assez vastes et ambitieux. Ce sont par exemple un niveau élevé de réussite pour tous les élèves, l'égalité des chances en matière d'éducation et l'acquisition des connaissances et des compétences dont les Néo-Zélandais ont besoin pour être compétitifs dans

un « monde moderne qui ne cesse d'évoluer ». Ils prévoient aussi le progrès de l'éducation maorie et le respect du patrimoine ethnique et culturel pluriel du peuple néo-zélandais. Les principes directeurs qui concernent l'administration énoncent les responsabilités générales des conseils d'administration dans un certain nombre de domaines : résultats des élèves, emploi et personnel, questions financières et de propriété, sécurité de l'environnement physique et affectif des élèves.

Les chartes devaient être la pierre angulaire de la nouvelle structure de l'enseignement obligatoire et, comme telles, donner à chaque école des « objectifs clairs et bien définis » traduisant « à la fois les exigences nationales et les besoins locaux »⁷. Elles constitueraient un « contrat entre la collectivité et l'institution, et entre l'institution et l'État »⁸. En vertu de ce contrat, les trois parties auraient des responsabilités différentes mais seraient unies par des liens d'égalité. L'État financerait les écoles et établirait les principes directeurs nationaux, tandis que les conseils d'administration élaboreraient les politiques locales et gèreraient les écoles dans l'intérêt de la collectivité.

Mais la langue occultait quelques ambiguïtés intrinsèques. L'enseignement primaire et secondaire étant obligatoire, dans quelle mesure l'État devait-il céder aux écoles le droit de définir leurs missions ? Les chartes pourraient-elles jamais être un contrat au sens où elles imposeraient à toutes les parties des responsabilités et des obligations dont celles-ci devraient s'acquitter ? Dans ce cas, comment seraient-elles mises en œuvre ? Le gouvernement pouvait-il s'engager à assurer aux écoles les fonds dont elles auraient besoin pour atteindre les objectifs énoncés dans leur charte ? Chargé de fournir des réponses à ces questions, un groupe de mise en œuvre a été créé, qui a présenté un projet de charte en mars 1989, puis une version finale en mai de la même année. Ces documents résolvaient les ambiguïtés en modifiant sensiblement le projet exposé dans les documents précédents.

Dans le projet présenté en mars, il était clair que les collectivités scolaires locales (autrement dit les parents des enfants qui fréquentaient les écoles locales) n'auraient quasiment pas leur mot à dire, pour ce qui était d'environ 80 % du contenu des chartes des écoles, vu que le gouvernement, soucieux de conserver la maîtrise des résultats de l'éducation, prévoyait déjà d'exiger que figure dans chaque charte l'engagement de respecter les principes directeurs de l'éducation nationale. Le texte de mai 1989 réduisait encore le pouvoir des parents en faisant du contrat entre trois parties un accord bilatéral entre les conseils d'administration des écoles et le Ministère de l'éducation, ce qui ne laissait aucun rôle à la collectivité locale puisque l'obligation d'associer les parents à la gestion des écoles n'existait plus.

En partie de peur que le Ministère n'ait pas les moyens de négocier et d'approuver deux mille sept cents chartes nouvelles dans des délais très brefs, et en partie parce que l'Équipe spéciale Picot avait surestimé la capacité des conseils d'administration locaux d'élaborer des chartes sérieuses et suffisamment explicites pour que l'action des écoles puisse être justifiée par rapport à elles, le projet de charte a été modifié de nouveau en janvier 1990. Premièrement, les rapports entre les deux parties étaient encore dévalorisés puisqu'il ne s'agissait plus d'un « accord » mais d'un « engagement ». Deuxièmement, le nouveau document ne faisait plus mention

de l'obligation du Ministère de doter les écoles de fonds suffisants, transformant ainsi l'ancien partenariat en ce qui revenait à une obligation unilatérale des conseils d'administration envers l'État. Afin de tenir compte du fait que les écoles risquaient de ne pas disposer des fonds nécessaires pour atteindre les buts et objectifs énoncés dans leurs chartes, le langage a ensuite été modifié une dernière fois, de sorte que, dans cette version du document, les écoles étaient seulement tenues de faire des efforts raisonnables afin d'atteindre ces objectifs dans les limites des ressources qui leur étaient allouées.

Ainsi donc, d'un contrat ou d'un partenariat entre trois parties, la charte est passée à un « accord » bilatéral, puis à un « engagement » unilatéral. Comme l'a écrit peu après Liz Gordon, universitaire qui a ensuite été élue parlementaire représentant le petit parti de gauche de l'Alliance : « L'État avait fait le premier pas pour reprendre le pouvoir que lui avait retiré l'Équipe Picot dans son rapport »². Il s'est ensuivi non seulement que le rôle des collectivités scolaires dans le processus d'élaboration des chartes a été plus réduit que prévu mais encore que le contenu de ces chartes a été homogénéisé. Dans ces conditions, les chartes ne pouvaient réellement permettre de vérifier le travail des écoles.

Le Bureau de contrôle de l'éducation et les écoles

Étant donné que les chartes ne sont pas devenues le document décisif que les membres de l'Équipe spéciale avaient envisagé, l'ERO s'est trouvé dans l'obligation de déterminer ce qui devait retenir son attention dans le cadre de sa mission de contrôle des écoles. Aitken, qui avait une formation en gestion publique, a opté pour une stratégie d'examen qui reposait sur deux types d'audit distincts portant l'un sur la vérification et l'autre sur l'efficacité.

VÉRIFICATION

Le premier type d'audit, qui a commencé en 1992, visait à s'assurer que les conseils d'administration s'acquittaient de leurs obligations légales envers la Couronne telles qu'énoncées dans les chartes des écoles, y compris dans les Principes directeurs de l'éducation nationale et dans d'autres accords conclus entre l'État et les écoles, par exemple l'accord sur les biens et installations scolaires. Le ciblage relativement étroit sur la conformité avec la loi signifiait que ce type d'audit était orienté vers le processus administratif au lieu de l'être vers l'impact sur les élèves ou vers les résultats scolaires. Comme Aitken l'a expliqué aux auteurs dans une entrevue, il était essentiel de mettre l'accent sur le respect de la conformité au cours des premières années de la Réforme pour les écoles de demain parce que les conseils d'administration, qui n'étaient pas composés de professionnels, étaient encore en passe d'apprendre ce qu'on attendait d'eux. En 1992-1993, seuls 12 % de ces conseils opéraient de manière pleinement légale. En 1998, cette proportion était passée à 90 %.

EFFICACITÉ

En 1993, l'ERO a ajouté ce second type d'audit à son arsenal pour que l'attention se porte désormais sur les résultats des élèves. Selon des documents officiels, une étude d'efficacité consiste à « évaluer les résultats des élèves et l'impact des services d'enseignement et des pratiques de gestion de l'école sur ces résultats »¹⁰. Mais cette définition prête un peu à confusion étant donné que, en l'absence de tests nationaux obligatoires, l'ERO n'avait aucun moyen de comparer rationnellement les résultats des élèves dans une école avec ceux obtenus dans d'autres écoles ou par rapport aux normes nationales.

Aussi, les contrôles d'efficacité ont-ils été essentiellement orientés vers les processus et visaient-ils à poser deux questions précises aux conseils d'administration locaux : 1) À votre avis, que doivent apprendre les élèves de l'école ? ; et 2) Comment saurez-vous qu'il y a eu apprentissage ? L'ERO cherchait ainsi à encourager les écoles à mettre l'accent sur les résultats des élèves et à appliquer des pratiques, par exemple de meilleurs systèmes d'évaluation des élèves, qui permettraient aux membres des conseils d'administration et aux chefs d'établissement de se faire une idée plus précise du degré d'apprentissage atteint. Si les responsables de l'audit se rendaient dans les classes et commentaient dans leurs rapports la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles, ils n'avaient pas l'autorité dont les inspecteurs de l'ancien système étaient investis pour évaluer les enseignants.

En 1998, l'ERO a commencé à fusionner ces deux formes d'audit en un seul qui portait sur la manière dont les écoles s'acquittaient de leurs responsabilités, en vue de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. Ce nouveau type d'examen était censé accorder moins d'importance aux questions de conformité, qui jouaient un si grand rôle au début de la réforme, pour s'intéresser davantage aux résultats scolaires et à la fiabilité des rapports d'autoévaluation des écoles.

LA RÉACTION DES ÉCOLES À L'ERO

L'un des premiers changements apportés par Judith Aitken lorsqu'elle a pris la direction de l'ERO a été de rendre publics tous les rapports du Bureau et d'encourager la presse et la télévision locales à s'en faire l'écho. Étant donné que l'ERO n'était pas habilitée à faire appliquer ses recommandations, elle voyait dans l'information du public le principal outil à sa disposition pour amener les écoles à mieux travailler. Pour les chefs d'établissement et les enseignants ambitieux, faire partie d'une école bien notée par l'ERO présentait de grands avantages. Cela pouvait en outre renforcer considérablement l'attrait de l'école pour les futurs élèves et leurs parents (facteur qui a pris de l'importance en 1991 lorsque les parents ont eu la possibilité de choisir l'école de leurs enfants).

Les visites sur place des équipes de l'ERO et les rapports publics qu'elles établissaient ont suscité des réactions très diverses de la part des éducateurs, des parents et des conseils d'administration des écoles concernées. Dans une étude portant sur

les directeurs d'écoles primaires qui avaient eu la visite de l'ERO en 1995-1996, Cathy Wylie, du Conseil néo-zélandais pour la recherche en éducation, a constaté que pour 51 % des personnes interrogées le processus d'examen avait été, tout bien pesé, une expérience positive, alors que pour 49 % cette expérience était plutôt négative¹¹. Dans la pratique, la plupart des écoles, notamment celles qui n'ont pas de gros problèmes d'effectifs, se sont plus ou moins faites aux visites de l'ERO. Jill Stanley, directrice de l'école de Porirua près de Wellington, a indiqué qu'elle-même et les enseignants de l'école établissaient systématiquement des dossiers détaillés sur les résultats des élèves et que les visites de l'ERO ne leur demandaient pas beaucoup de préparation. « Il s'agit essentiellement de mettre de l'ordre dans les dossiers que nous avons déjà », a-t-elle ajouté¹².

Cathy Wylie a constaté dans son étude que, pour 75 % des directeurs d'écoles primaires, les équipes de l'ERO étaient raisonnablement ou hautement professionnelles ; pourtant, seuls 32 % d'entre eux avaient le sentiment qu'elles comprenaient relativement bien les besoins particuliers de l'école, et 24 % estimaient qu'elles ne les comprenaient pas du tout. Le sentiment général des enseignants et des chefs d'établissement semble être que les rapports de l'ERO ne sont pas particulièrement utiles dans des domaines importants qui se rapportent à l'enseignement et à l'apprentissage. « Les enseignants trouvent les gens de l'ERO très rébarbatifs », a expliqué Dennis Thompson, principal de l'école Lyall Bay à Wellington, qui ajoute : « Certains membres de ces équipes ne connaissent pas très bien l'enseignement primaire. Ils ne sont pas sûrs de ce qu'ils cherchent à vérifier en classe et ce qu'ils disent n'est pas toujours justifié. L'école n'en retire rien. Nous avons eu trois rapports élogieux et le dernier d'entre eux ne contenait qu'une seule observation négative : la porte qui mène à la piscine ne s'ouvre pas dans le bon sens¹³. »

Un autre examen de l'ERO, celui-là demandé par l'Association des enseignants du postprimaire, syndicat des enseignants des écoles secondaires, faisait état elle aussi de réactions mitigées¹⁴. Les personnes interrogées déploraient que les écoles fassent parfois porter leurs efforts sur la conformité avec les normes au lieu de s'améliorer réellement. Elles se plaignaient aussi que les équipes de contrôle ne mettent pas suffisamment l'accent sur ce qui se passait en classe, et laissaient entendre que les articles de presse auxquels les rapports donnaient lieu suscitaient une réaction négative envers la profession enseignante.

Étant donné que l'élaboration de la bonne vingtaine de politiques nécessaires prenait beaucoup de temps aux éducateurs et aux membres des conseils d'administration, les chefs d'établissement en sont venus à mettre au point un système selon lequel ils envoyaient par télécopie à leurs collègues, parfois moyennant paiement, les documents qu'ils étaient obligés d'établir sur des sujets donnés, par exemple les mesures que l'école prenait pour protéger les droits des animaux. Une grande importance était aussi accordée à la question de savoir si les enseignants tenaient de bons dossiers sur les résultats scolaires. Comme on pouvait s'y attendre, les chefs d'établissement accusaient les équipes de l'ERO de chercher la petite bête et de créer de la paperasserie inutile. Teresa Lilley, vice-principale de l'école primaire Mt Albert à Auckland, se souvient que l'un des enseignants de l'école a été réprimandé par l'ERO

« pour ne pas avoir établi de procédures sur la manière d'alimenter les poissons rouges »¹⁵.

Entre autres effets paradoxaux, l'ERO a suscité une certaine nostalgie pour l'ancien système des inspecteurs. « Nous en avions un attaché à l'école, et il s'occupait personnellement de ce qui se passait », a confié Ashley Blair, principal de l'école Cannon's Creek à Porirua. « Il avait une vision de l'éducation et était mon mentor. Il ne se contentait pas de conduire une inspection froide et impersonnelle¹⁶. »

L'ERO, conscience du système

Organisme de contrôle indépendant du Ministère de l'éducation et des écoles, qui fait directement rapport au Ministre, l'ERO n'a pas d'impact direct sur les politiques proposées et mises en œuvre par le Ministère. De fait, comme on l'a noté plus haut, le Parlement lui a expressément interdit de faire des observations sur la qualité des conseils fournis par le Ministère au Ministre, fonction qui faisait partie de son mandat initial dans le cadre de la Réforme pour les écoles de demain.

Il n'empêche : Aitken, ayant de l'ERO une vision qui allait au-delà de son rôle de contrôle des différents établissements, a choisi d'utiliser indirectement le pouvoir et la visibilité du Bureau pour remettre en question les politiques nationales de l'éducation et appeler l'attention du public sur de vastes problèmes structurels communs à des groupes d'établissements. Comme elle l'a expliqué aux auteurs : « Ce n'est pas une mince affaire de faire comprendre au Ministère [de l'éducation] que l'école ne constitue pas une unité suffisante pour que l'on y consacre toute son attention. Comparez-la avec une société qui réussit : elle entretient de multiples liens verticaux et horizontaux avec d'autres sociétés¹⁷. »

Consciente que les problèmes auxquels bien des écoles se heurtaient étaient trop vastes pour que celles-ci puissent y faire face seules, Aitken a convaincu le personnel du Bureau, pourtant divisé, d'établir une série de rapports très détaillés sur certains groupes d'écoles aux prises avec des difficultés. Le premier de ces rapports, et le plus controversé, a été publié en 1996 et portait sur quarante-cinq écoles de deux faubourgs du sud d'Auckland, Mangere et Otara, qui accueillaient des élèves très défavorisés dont une proportion considérable appartenait à des minorités. Le rapport qualifiait ces écoles de zone sinistrée en matière d'éducation, où les carences de gestion étaient généralisées. Plus précisément, il y était dit que 42 % des établissements de la zone obtenaient de très mauvais résultats, ou des résultats inférieurs à la moyenne, et que 27 % se situaient dans la catégorie la plus à risque, l'ERO ayant dû y procéder à au moins un examen de suivi. Le Bureau, tentant de se montrer constructif, a rédigé ses recommandations d'une manière qui, espérait-il, les rendrait acceptables par un ministère qui n'était pas enclin à intervenir. C'est ainsi qu'il a préconisé la mise en place d'un centre de développement stratégique qui servirait d'intermédiaire pour fournir aux écoles du sud d'Auckland les services de gestion dont elles avaient besoin, pour inciter les enseignants médiocres à quitter leur emploi et pour encourager le recrutement de nouveaux enseignants de qualité.

Le rapport a suscité l'indignation dans le sud d'Auckland. Les chefs d'établis-

sement, notamment ceux des écoles dont l'ERO jugeait les résultats relativement satisfaisants, ont été choqués par l'indifférence apparente du Bureau à la gravité des problèmes auxquels ils se heurtaient, dont beaucoup étaient à leur sens liés à l'exode de la classe moyenne, phénomène auquel l'école ne pouvait strictement rien. Les deux syndicats d'enseignants et l'association des chefs d'établissement étaient irrités par ce qu'ils considéraient être des critiques injustes à l'encontre des écoles et des enseignants. Les parents, eux aussi, pensaient que le rapport était injuste parce qu'il stigmatisait indûment les écoles que fréquentaient leurs enfants. De plus, les universitaires le critiquaient pour des raisons analogues à celles avancées par les chefs d'établissement : il ne tenait pas suffisamment compte du contexte dans lequel les écoles fonctionnaient et les recommandations qu'il contenait étaient trop axées sur les questions de gestion.

Le rapport a exercé un impact majeur sur le débat au sein du Ministère et, finalement, a amené le gouvernement à créer un programme d'une valeur de 10 millions de dollars des États-Unis pour venir en aide aux écoles en difficulté des zones urbaines. Mais, contrairement à ce qu'espérait l'ERO, le Ministère n'a suivi aucune des recommandations qu'il avait formulées concernant le recrutement d'enseignants, choisissant plutôt de mettre l'accent sur la gestion et l'engagement de la collectivité. Des rapports ultérieurs de ce type ont été consacrés à vingt écoles rurales de la côte est et à soixante-dix-huit établissements de la région du Northland qui, comme le sud d'Auckland, accueillent une proportion importante d'élèves appartenant à des minorités et venant de familles à faibles revenus. Le rapport sur les établissements de la côte est a encouragé le Ministère à envisager de nouveaux moyens d'organiser les ressources scolaires dans cette région, notamment de nouvelles formes d'administration partagée.

L'ERO, instigateur de bonnes pratiques éducatives

Sous la direction de Judith Aitken, le Bureau de contrôle de l'éducation s'est aussi donné pour fonction de fournir des informations susceptibles d'aider les écoles à mieux faire leur travail. Sur la base de ce que les rapports établis sur différentes écoles lui avaient appris, il a identifié ce qui marchait et ce qui ne marchait pas, et publié des rapports périodiques à l'intention des chefs d'établissement, des enseignants et des membres des conseils d'administration (« La conduite professionnelle des écoles primaires », « Les compétences essentielles des chefs d'établissement » et « L'enseignant capable »). D'autres rapports s'adressaient aux parents (« Choisir une école pour un enfant de cinq ans » et « Choisir une école secondaire »), tandis que d'autres encore portaient sur des questions générales liées à l'enseignement et à l'apprentissage (« Surmonter les obstacles qui s'opposent à l'apprentissage » et « Élèves à risque »). Ces rapports ont tous été rendus publics et peuvent être consultés sur l'Internet.

Dans un examen officiel réalisé en 1997, l'ERO a salué ces publications, indiquant qu'elles étaient très prisées des éducateurs et qu'elles avaient suscité un débat utile sur toutes sortes de questions¹⁸. Une autre vision de ces rapports apparaît dans

une analyse de l'ERO effectuée en 1997 à la demande de l'Association des enseignants du postprimaire¹⁹. Les auteurs de l'analyse reprochent à l'ERO de promouvoir un modèle de « bonne pratique » conservateur, au lieu d'un modèle de « meilleure pratique » qui, à leur sens, serait plus progressiste. Ils font aussi valoir que l'ERO présente ses rapports comme socialement neutres et apolitiques alors que le bon enseignant et la bonne école y sont décrits selon les critères de la classe moyenne.

Quelles orientations ?

Nous avons dit du système mis en place par la Nouvelle-Zélande pour équilibrer autonomie et devoir de rendre des comptes qu'il alternait rigueur et souplesse : les objectifs de l'éducation sont définis par le centre, les écoles disposent d'une latitude considérable pour décider comment atteindre ces objectifs et le centre évalue ensuite dans quelle mesure elles ont réussi. Spontanément, ce système semble le bon et probablement le seul moyen rationnel de concilier autonomie opérationnelle et devoir de rendre des comptes, du moins en principe. Mais, comme nous l'avons vu, la Nouvelle-Zélande s'est heurtée à des difficultés à chacune des trois étapes susmentionnées.

MISSIONS ARDUES

À l'origine, les chartes étaient censées articuler une vision des écoles locales qui affirmerait les objectifs fixés aux plans national et local, et, ce faisant, permettrait d'en vérifier le respect. Elles n'ont cependant pas rempli cette mission, essentiellement faute de la précision voulue. Au plan national, les objectifs étaient définis en termes généraux sans que rien ne permette de les mesurer ; quant aux objectifs locaux, ils étaient ordinairement assez homogènes et, eux aussi, imprécis et difficilement mesurables.

CONTRÔLE OPÉRATIONNEL APPROXIMATIF

Bien que la Réforme pour les écoles de demain fût une affirmation de l'aptitude des écoles locales à gérer leurs propres affaires, il est apparu qu'une importante minorité d'entre elles, surtout parmi celles qui accueillaient des élèves issus de familles à faibles revenus, avaient besoin d'un soutien qui allait bien au-delà de l'autonomie opérationnelle et d'une bonne gestion. Elles avaient aussi besoin d'une assistance extérieure, qui allait de l'appui financier à des programmes spéciaux destinés aux élèves à risque au perfectionnement professionnel des enseignants.

La décision de la Nouvelle-Zélande de responsabiliser les écoles — et, partant, d'adopter une politique prévoyant expressément que l'ERO ne leur fournirait pas d'aide directe — est devenue extrêmement problématique. Essentiellement en raison de la nature publique des rapports du Bureau, il est clairement apparu que l'autogestion était une tâche ardue pour bien des écoles néo-zélandaises. D'où une question légitime : quelles dispositions le gouvernement avait-il prises pour veiller

à ce que les écoles faibles ou en proie à des difficultés obtiennent le soutien spécial dont elles avaient besoin afin de jouer efficacement leur rôle et de remédier aux insuffisances signalées par l'ERO ? Curieusement, il n'était pas prévu grand-chose dans le cadre de la décentralisation de la gestion des écoles néo-zélandaises pour renforcer les plus faibles d'entre elles.

En partie pour tenir compte de cette lacune, il a été recommandé dans une étude sur l'ERO que tous les rapports du Bureau comprennent une section relative aux sources de conseils et d'orientation disponibles au plan local. Mais, surtout, il y était recommandé que le Ministère de l'éducation mette en place une série de mesures pour venir en aide aux écoles où la gestion et le processus éducatif devaient être améliorés²⁰.

À la fin des années 90, le Ministère de l'éducation ne pouvait plus ne pas intervenir car il était de plus en plus manifeste que l'échec de certains établissements s'expliquait par un ensemble de facteurs dont certains étaient indépendants de leur volonté. Sans grand enthousiasme, les autorités ont commencé à élaborer des stratégies pour intervenir dans le sud d'Auckland et dans d'autres zones en difficulté.

Une leçon à tirer de l'expérience néo-zélandaise est que les deux fonctions — le contrôle externe et l'appui aux écoles — revêtent de l'importance et que des institutions doivent être mises en place pour les exercer. Si un organisme public doit assurer directement la fonction de contrôle, celle d'appui peut venir d'une ou de plusieurs instances extérieures, bénévoles ou non. Mais il incombe manifestement au gouvernement de veiller à ce que toutes les écoles puissent bénéficier de cet appui.

LA RESPONSABILITÉ DES RÉSULTATS

Le Bureau de contrôle de l'éducation a été critiqué pour avoir mis l'accent sur les procédures administratives et éducatives plutôt que sur les résultats des élèves. Certes, certaines de ces procédures sont liées aux résultats, par exemple celles qui visent à déterminer si le programme d'études est respecté ou si le conseil d'administration a les moyens de savoir ce que les élèves apprennent. Cependant, les examens devenaient souvent mécaniques, étaient fortement axés sur la gestion et n'encourageaient pas nécessairement de meilleurs résultats scolaires. De plus, l'ERO n'a pas prouvé que, comme il l'affirmait, « la qualité de la direction et de la gestion des écoles était un indicateur fiable de la qualité des services éducatifs assurés »²¹.

La plupart des gens, y compris Judith Aitken, reconnaissent qu'il est difficile de prouver l'efficacité de l'action éducative en l'absence de tests nationaux obligatoires. En même temps, les Néo-Zélandais nourrissent de sérieux doutes quant à l'introduction de tels tests. Ils craignent qu'ils ne restreignent le programme d'études et que l'ERO comme le public n'en fassent une utilisation abusive dans l'évaluation des écoles. Cette dernière crainte tient au fait que les résultats moyens des tests dans les écoles sont étroitement liés à la composition socio-économique des effectifs. À moins que les tests ne soient suffisamment nombreux pour permettre des calculs de valeur ajoutée ou que les comparaisons ne soient faites qu'entre écoles où la com-

position socio-économique des élèves est comparable, les résultats peuvent donner des informations trompeuses sur l'efficacité d'un établissement.

Même si l'on disposait des résultats de tests nationaux, des arguments solides militent encore en faveur du modèle de l'inspection. L'une des raisons en est que les concepts de résultats et de processus scolaires peuvent ne pas être aussi distincts que ne l'exige un système alternant rigueur et souplesse. Le public veut des processus valables ainsi que de bons résultats, tout comme le renforcement des liens entre ces deux éléments. Par exemple, bien qu'un environnement scolaire salubre et sûr ne soit pas une mesure des résultats de l'éducation, il revêt une importance considérable aux yeux du public. En outre, ce dernier veut avoir l'assurance qu'une école respecte les dispositions de sa charte et toutes les exigences de la loi. Offre-t-elle le type d'enseignement prévu dans l'accord ? Est-elle capable de recruter un personnel compétent ? L'interaction avec les parents est-elle conforme à l'accord ?

La nature publique des rapports de l'ERO sur les écoles locales a soulevé une autre série de questions qui se rapportent au contrôle étroit exercé sur elles. Les résultats d'un processus aussi public sont-ils toujours les bons ? Les rapports publics engendrent-ils toujours le comportement voulu ? Sont-ils justes ?

Dans la mesure où les rapports sont axés sur les symptômes de problèmes beaucoup plus vastes qui sont indépendants de la volonté des écoles, ils peuvent rendre un mauvais service à leurs responsables, comme les chefs d'établissement du sud d'Auckland l'ont fait valoir après la parution du rapport les concernant. En outre, la distinction entre efficacité de la gestion et qualité de l'enseignement peut être importante. Une école — avec son principal et ses enseignants — risque d'être montrée du doigt dans la presse pour mauvaise gestion même si les services éducatifs qu'elle dispense sont d'un niveau convenable. Les chefs d'établissement ont également regretté que les rapports de suivi de l'ERO sur les écoles en difficulté aient tendance à mettre l'accent sur les insuffisances qui demeurent tout en minimisant les mesures prises pour y remédier.

Deux examens de l'ERO sont arrivés à des conclusions opposées quant aux avantages relatifs et au coût de l'information publique utilisée comme moyen d'action. Un rapport établi à la demande du syndicat des enseignants a souligné combien ceux-ci étaient préoccupés par la tendance des médias à donner de la situation une image fragmentaire et négative en insistant sur l'aspect « crise ». On y faisait valoir que des rapports publics sur les écoles en situation d'échec, dont beaucoup accueillaient des élèves défavorisés, risquaient fort de rendre encore plus difficile l'apprentissage de ces élèves, exacerbant ainsi leurs problèmes²².

Le second rapport, qui était un examen officiel de l'ERO, approuvait pleinement l'obligation que la loi faisait au Bureau de mettre tous ses rapports finals à la disposition des médias tout en proposant des changements de procédure visant à réduire au minimum les effets néfastes qui avaient pu se produire par le passé. Il y était notamment prévu de donner plus de temps aux écoles pour répondre au rapport initial de manière à ce qu'elles soient en mesure de présenter un plan d'action pour donner suite aux recommandations contenues dans le rapport. La version finale

contiendrait non seulement le plan d'action de l'école, mais aussi une introduction établie par elle décrivant le contexte dans lequel elle opérait, exposant brièvement ses principales réalisations depuis le dernier examen ainsi que les domaines dans lesquels elle travaillait²³.

L'avenir²⁴

Les observations formulées dans ces examens et reprises dans les études de Wylie et d'autres encore ne sont pas passées inaperçues. En décembre 1999, un nouveau gouvernement travailliste est arrivé au pouvoir en Nouvelle-Zélande et son Ministre de l'éducation, Trevor Mallard, a nommé un comité d'examen ministériel composé de cinq membres et chargé de passer au crible le fonctionnement du Bureau de contrôle de l'éducation. Mallard a expressément demandé au comité de déterminer s'il était dans l'intérêt du système national d'éducation que l'ERO soit incorporé au Ministère de l'éducation.

Dans son « Examen ministériel du Bureau de contrôle de l'éducation », rapport publié en février 2001, le comité a conclu que l'ERO avait fortement contribué à amener les écoles et les centres de la petite enfance à respecter leurs obligations et à justifier leur action, et qu'il devait rester un organisme indépendant. Il suggérait en même temps que le Bureau et le Ministère mettent en place un mécanisme qui leur permettrait de travailler ensemble dans des domaines d'intérêt commun.

Le comité a aussi relevé que l'ERO était accusé de ne guère se montrer constructif dans ses critiques des écoles, notamment dans celles adressées à des établissements accueillant des Maoris et des insulaires du Pacifique, alors qu'il était prompt à signaler leurs faiblesses. Il préconisait un modèle « d'évaluation et d'assistance » en vertu duquel les examens du Bureau, au lieu d'insister sur les défaillances des écoles, proposeraient des moyens d'y remédier. Il a engagé l'ERO à assurer le suivi des écoles sous forme d'ateliers et de visites pour contrôler les progrès réalisés. Ce modèle prévoyait aussi que les inspecteurs accorderaient plus d'attention aux autoévaluations du personnel des écoles qu'ils contrôlaient et que les équipes d'inspection devraient comprendre au moins un éducateur choisi par l'établissement évalué. L'effet net de ce modèle serait de réorienter le système de contrôle vers le modèle « professionnel » que l'Équipe spéciale Picot avait expressément rejeté.

Dans quelle mesure la Nouvelle-Zélande abandonnera-t-elle le modèle de contrôle indépendant ? Cela reste à voir. La question de savoir si donner des conseils est un rôle qui sied à l'ERO ne fait pas l'unanimité. Si le Bureau devenait conseiller aussi bien que critique, il en résulterait probablement, selon deux observateurs au moins, « qu'au fil du temps [il] réduirait la force, le caractère incisif et l'audace de ses recommandations pour que ses conseils aient plus de chances d'être considérés comme fructueux »²⁵. Toujours selon ces observateurs, « d'autres organismes, particulièrement compétents et expérimentés » dans certains domaines de l'éducation, devraient être chargés de fournir conseils et assistance.

Conclusion

En se fondant sur l'expérience de la Nouvelle-Zélande, les auteurs approuvent pour l'essentiel le modèle de base d'une approche alternant rigueur et souplesse de l'administration des écoles et le système de l'inspection pour ce qui est de vérifier le respect des obligations contractées, mais ils soulignent les difficultés que cela implique dans la pratique. Certaines des insuffisances du contrôle relevées en Nouvelle-Zélande tiennent à l'absence de mesures uniformes des résultats des élèves au plan national. Si d'autres pays pouvaient facilement y remédier en imposant une évaluation externe des élèves — laquelle, dans l'idéal, devrait être axée sur l'amélioration des résultats aux tests plutôt que sur les niveaux —, d'autres problèmes continueraient de se poser.

Ces problèmes sont dus en partie au fait que les résultats de l'éducation ne se peuvent aussi facilement distinguer des processus scolaires que le modèle alternant rigueur et souplesse ne le laisserait supposer. Pour remédier à ce problème dans le cadre d'un système d'inspection du type néo-zélandais, il faudrait exiger que les chartes des écoles précisent les processus ainsi que les résultats à atteindre. Mais pour que ces chartes puissent constituer un bon instrument de contrôle, il faudrait aussi qu'elles comprennent des objectifs clairs se rapportant à divers buts suffisamment précis pour être mesurables. Dans le cas des objectifs nationaux, une autre question se pose, celle du financement, étant donné qu'il serait injuste de tenir les écoles responsables de résultats et de processus alors qu'elles ne disposaient pas de ressources suffisantes pour réussir.

Comme nous l'avons dit, la Nouvelle-Zélande continue de se demander s'il est rationnel de séparer nettement la fonction de contrôle de celle de soutien et de conseil. L'une des grandes leçons à tirer de son expérience à cet égard est que le contrôle indépendant ne garantit pas à lui seul que les écoles autonomes assurent une éducation de qualité. Cette éducation exige aussi que les écoles en difficulté bénéficient d'une aide et d'un soutien considérables. Ne pas la leur fournir d'une façon ou d'une autre pourrait faire du système indépendant de contrôle un instrument punitif au lieu d'une force constructive au service d'une meilleure école.

Notes

1. Edward B. Fiske et Helen F. Ladd, *When schools compete : a cautionary tale* [Lorsque les écoles se font concurrence : récit en forme d'avertissement], Washington, D. C., Brookings Institution, 2000, chap. 2.
2. Un troisième ensemble de forces, que nous décrivons comme le courant libéral de la nouvelle droite, a aussi joué un rôle, mais surtout lorsque les parents ont eu pleinement le droit de choisir l'école de leurs enfants en 1991.
3. Équipe spéciale chargée d'examiner l'administration de l'éducation, *Administering for excellence : effective administration in education* [Administrer dans la perspective de l'excellence : une bonne administration de l'éducation], p. 35 et 36, sect. 3.6.1, 3.6.6, Wellington, 1988.
4. Équipe spéciale, *op. cit.*, sect. 1.4.5.

5. Il y a lieu de noter que, deux ans après la décentralisation, en 1991, un gouvernement national nouvellement élu, qui était résolu à mettre en œuvre les principes sociaux et politiques de la nouvelle droite, a introduit de nouvelles réformes structurelles du système des écoles publiques allant dans le sens d'une approche libérale de la fourniture des services publics. Il a aboli les districts scolaires et a donné aux parents le droit de choisir l'école primaire ou secondaire de leurs enfants, forçant ainsi les écoles à se disputer les élèves dans l'arène de l'éducation.
6. Initialement appelé Organisme de contrôle et de vérification.
7. Équipe spéciale, *op. cit.*, p. xi.
8. *Tomorrow's schools : the reforming of education administration in New Zealand* [Les écoles de demain : la réforme de l'administration de l'éducation en Nouvelle-Zélande], sect. 1.1.7, Wellington, 1988.
9. Liz Gordon, 1992, « The state, devolution and educational reform in New Zealand » [L'État, la délégation de pouvoir et la réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande], *Journal of education policy* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 7, n° 2, p. 195.
10. Fiske et Ladd, *op. cit.*, p. 121.
11. Cette étude était fondée sur les réactions aux examens des directeurs d'école, membres de la Fédération néo-zélandaise des chefs d'établissement, qui avaient fait l'objet d'un contrôle de l'ERO en 1995-1996. L'échantillon était raisonnablement représentatif, avec une légère sous-représentation des écoles urbaines et des écoles de très petite taille. Cathy Wylie, *Primary principals' experiences of ERO reviews, 1995-1996* [L'expérience des contrôles de l'ERO vécue par les directeurs d'écoles primaires, 1995-1996], Wellington, New Zealand Council for Educational Research, s. d.
12. Fiske et Ladd, *op. cit.*, p. 123.
13. Fiske et Ladd, *op. cit.*, p. 123-124.
14. Cet examen reposait sur une analyse de documents complétée par des études de cas portant sur des écoles et des régions, et une enquête sur les écoles. Auckland Uniservices Limited, *A review of ERO : final report to the PPTA* [Enquête sur l'ERO : rapport final adressé au PPTA], Auckland, 1997.
15. Fiske et Ladd, *op. cit.*, p. 123.
16. Fiske et Ladd, *op. cit.*, p. 124.
17. Fiske et Ladd, *op. cit.*, p. 125.
18. *Achieving excellence : a review of the Educational External Evaluation Services* [Parvenir à l'excellence : examen des Services externes d'évaluation de l'éducation], Wellington, State Services Commission, 1997. (Le rapport Austin.)
19. Auckland Uniservices Limited, *op. cit.*, p. 5.
20. *Achieving excellence* [Parvenir à l'excellence], *op. cit.*, p. 11 et 12.
21. Bureau de contrôle de l'éducation, *Annual report* [Rapport annuel], p. 6, Wellington, 1994.
22. Auckland Uniservices Limited, *op. cit.*
23. *Achieving excellence* [Parvenir à l'excellence], *op. cit.*
24. La section finale est fondée sur des articles parus dans la *New Zealand education review* (Wellington), numéros du 16 février et du 30 mars 2001.
25. Richard Smith et Janet Clinton, « Evaluating the evaluators » [Évaluer les évaluateurs], *New Zealand education review* (Wellington), n° 13, 30 mars 2001.

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

LA POLITIQUE DE LA PERFORMANCE

DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

SUD-AFRICAIN :

AUTONOMIE, RESPONSABILITÉ

ET ÉVALUATION

Jonathan D. Jansen

Introduction

Des études peu nombreuses, mais importantes (Edwards, Nicoll et Tait, 1999 ; McClaren, 1998 ; Jansen, 2000), analysent l'émergence, dans les systèmes d'éducation, de discours nouveaux sur la transmission et l'acquisition des connaissances,

Langue originale : anglais

Jonathan D. Jansen (Afrique du Sud)

Professeur de pédagogie et doyen de la faculté de pédagogie de l'Université de Pretoria. Ses deux derniers livres ont pour titres : *Changing curriculum : studies on outcomes based education in South Africa* [La réforme des programmes d'enseignement : études sur l'enseignement orienté vers les résultats pratiqué en Afrique du Sud] (1999), écrit en collaboration avec Pam Christie, et *Implementing education policy : the South African experience* [L'application des politiques de l'éducation : le cas de l'Afrique du Sud], dont Yusuf Sayed est cosignataire. Jonathan D. Jansen a enseigné les sciences dans le secondaire ; il a été conseiller pédagogique, administrateur et chercheur (spécialiste des politiques de l'éducation) dans divers établissements ou organisations tels que l'Université de Durban Westville, Creative Associates International (à Washington) ou l'Organisation des Nations Unies. Tout en remplissant différentes fonctions dans leurs comités de rédaction, il s'exprime dans les colonnes de diverses revues : *International journal of qualitative studies in education*, *Journal of science*, *Perspectives in education* et *Journal of inservice education*.

qui résultent de l'unification progressive de ces systèmes dans le cadre de la mondialisation. Les auteurs de ces études soutiennent en effet que la mondialisation n'est pas seulement un processus d'*unification économique* en temps réel et à l'échelle mondiale (Carnoy, 2000), mais aussi un processus d'*unification de l'éducation* dont témoignent certains discours transnationaux sur les évaluations, les examens et autres pratiques liées à l'éducation (Edwards et Usher, 1997). Les pays du tiers monde relégués dans les marges de la mondialisation ne sont pas à l'abri de cette seconde forme d'unification (Jansen, 2000). Celle-ci s'exprime avec une force particulière par le concept de *performance*, qui traduit à tous les niveaux l'adhésion de l'Afrique du Sud à la logique économique, politique et culturelle de la mondialisation.

Dans cet article, je me propose tout d'abord de montrer comment la rhétorique de la *performance* est apparue dans le contexte sud-africain après l'abolition de l'*apartheid* (début des années 90), l'établissement du premier gouvernement démocratique et multiracial sous la présidence de Nelson Mandela (avril 1994) et l'instauration d'un nouveau système d'éducation (fin 1994). J'examinerai ensuite un aspect particulier de la réforme de l'enseignement qui met en évidence cette rhétorique et sa mise en pratique, à savoir la nouvelle politique nationale d'évaluation globale des écoles. Enfin, je montrerai le lien qui existe entre la théorie, la politique générale et l'épistémologie de la *performance* dans le système d'éducation sud-africain, ainsi que leur influence sur la réforme de l'enseignement entreprise après la fin de l'*apartheid*.

Le contexte de l'action publique et l'émergence du projet d'évaluation des performances

La lutte historique contre l'*apartheid* a conduit les adversaires de ce régime à mettre l'accent sur la démocratie, les procédures de consultation, l'esprit communautaire (par opposition à l'individualisme) et la valeur de la vie collective (Congrès national africain, 1994). Les auteurs du Livre jaune, qui est considéré comme le document fondamental du Congrès national africain¹ en matière d'éducation, et sur lequel reposent les principales mesures adoptées par le gouvernement dans ce domaine depuis 1994, affirment :

Nous nous engageons à mettre en place un processus d'élaboration des politiques qui soit transparent et conforme au principe de la responsabilité publique. La démocratisation de l'action publique et du système d'enseignement et de formation dans son ensemble occupe une place essentielle dans notre cadre d'action. Celui-ci se fonde d'ailleurs sur des processus déjà en cours qui vont dans le sens d'une démocratisation du système [...]. Nous avons beaucoup appris d'une élaboration participative et consensuelle des politiques (Congrès national africain, 1994, p. 5).

Il est donc étonnant que les premiers documents directifs officiels du nouveau gouvernement se soient appuyés sur des bilans, des réformes technocratiques et des décisions autoritaires qui limitaient la participation des intéressés à la conception et à

l'application de la réforme de l'enseignement, ainsi que sur le concept de performance des individus et des établissements (Nxesi, 2000 ; Jansen, 2001).

Dans le cadre de sa conception générale des programmes d'enseignement, le gouvernement a adopté une philosophie de l'éducation favorable à ce qu'on appelle l'« enseignement orienté vers les résultats ». Cette philosophie imprègne toutes ses politiques en matière d'enseignement et de formation. Comme je l'ai montré ailleurs (Jansen, 1999), on ne connaît pas exactement l'origine de l'« enseignement orienté vers les résultats » pratiqué en Afrique du Sud ; mais cet enseignement repose essentiellement sur l'idée qu'il faut organiser désormais tout le système d'éducation en fonction de ce que les élèves peuvent « faire » (de ce qu'ils peuvent accomplir ou démontrer) à la suite de certains apports pédagogiques — et non plus en fonction de ce que les enseignants ou les programmes peuvent « couvrir » au cours d'une période d'enseignement déterminée.

Le plan d'aménagement des programmes scolaires dénommé Curriculum 2005 énumère soixante-six résultats spécifiques correspondant à différents niveaux de performance que les élèves doivent atteindre au cours de leurs études. Ces résultats spécifiques dérivent des douze « résultats critiques transdisciplinaires »² définis par la loi, qui doivent servir de repères pour l'aménagement des programmes à tous les niveaux du système d'enseignement et de formation. Les normes de la formation des enseignants (*norms and standards*) définissent plus de cent quarante « compétences » exigées des enseignants professionnels en général et des professeurs d'école normale en particulier³. Le Cadre national d'habilitation (National Qualifications Framework, NQF), mis en place actuellement par l'Office sud-africain d'habilitation (South African Qualifications Authority, SAQA), énumère les résultats spécifiques que les élèves doivent atteindre aux différents niveaux du système, ainsi que les « critères d'évaluation associés » qui servent à déterminer dans quelle mesure ces résultats sont attestés par les performances des différents élèves. Les universités et les instituts de technologie doivent exprimer en termes de résultats les compétences qu'ils exigent, en spécifiant le niveau de performance requis pour chaque résultat. En d'autres termes, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, de la première semaine de la scolarité au doctorat, les apprenants sont jugés en fonction de *résultats* définis par des textes officiels.

Ce souci des performances ne caractérise pas seulement la conception que le premier Gouvernement d'Afrique du Sud après la fin de l'*apartheid* se faisait des programmes d'enseignement destinés aux différents élèves. C'est également à l'aune des résultats qu'on a entrepris de mesurer les performances des établissements. Le nouveau Plan national pour l'enseignement supérieur (National Plan on Higher Education, NPHE) met en place un nouveau cadre d'évaluation des universités et des instituts de technologie qui permet d'évaluer les performances des différents établissements par rapport à seize objectifs déterminés. Afin de faciliter la réalisation de ces objectifs, le gouvernement a mis en évidence un certain nombre de « leviers » capables de « faire avancer » les établissements dans la bonne direction (Afrique du Sud, 2001). Les établissements doivent soumettre à l'État des plans stratégiques triennaux, dans lesquels ils préciseront leurs objectifs en matière d'em-

ploi, notamment en ce qui concerne l'instauration d'une plus grande équité dans la composition de la main-d'œuvre. L'efficacité accrue demandée aux établissements se mesure à la réalisation d'objectifs précis, relatifs au nombre des diplômes de premier cycle décernés chaque année. Le montant des subventions publiques accordées à la recherche dépend désormais des performances des établissements en termes de recherches produites. Les établissements doivent aussi se donner pour but l'accroissement du nombre des inscriptions au niveau des second et troisième cycles ; s'ils n'atteignent pas cet objectif, ils s'exposent à des sanctions conduisant à une réduction des subventions publiques. Jamais, au cours de la brève histoire de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud, des établissements autonomes n'avaient subi un contrôle aussi strict, même sous les gouvernements autoritaires de l'époque de l'*apartheid*.

Cette obsession de la performance devait conduire le public à s'intéresser plus largement à l'évaluation et au classement des établissements d'enseignement. Le *Sunday Times* (celui d'Afrique du Sud) a réuni deux puissants comités d'experts qu'il a respectivement chargés d'évaluer les performances des établissements d'enseignement supérieur, et de désigner, dans l'ordre, les cent meilleures écoles du pays. Des experts appartenant au principal organisme sud-africain de réflexion sur les universités et les instituts de technologie, le Conseil pour la transformation de l'enseignement supérieur (Council on Higher Education Transformation, CHET), ont participé à l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur. Les critères choisis pour l'évaluation des performances sont éloquentes : les établissements ont été classés, semble-t-il, en fonction non pas de leur qualité, mais de leur efficacité, l'essentiel étant de bien gérer ses ressources. L'application de critères d'efficacité uniformes posait évidemment des problèmes à cause de la grande inégalité des ressources et des capacités entre les universités réservées aux Blancs et celles destinées aux Noirs, héritage direct de l'*apartheid*. D'ailleurs, les données n'ont pas été recueillies de façon systématique. L'un des experts s'en est plaint : « Peu de pays au monde, dit-il, accepteraient qu'une *étude de performance* se fonde en partie sur des données datant de 1996. Le caractère incomplet des données fournies pour 1997 jette le discrédit sur les établissements concernés » (Ian Bunting dans Pretorius, 1998, p. 2 ; c'est moi qui souligne). Par ailleurs, l'évaluation des performances des différentes écoles s'appuyait largement sur les « taux de passage », tout en tenant compte de certains « facteurs contextuels » comme la race ou la situation socio-économique des élèves. Malgré ces correctifs, la liste des cent meilleures écoles est nettement dominée par les écoles « blanches » à cause de l'importance considérable attribuée au « taux de passage » par rapport aux autres critères d'efficacité. Mais l'élaboration de ce palmarès n'est qu'un des aspects du processus d'évaluation publique. Fait plus grave, le gouvernement a décidé de publier aussi la liste des moins bonnes écoles de chacune des neuf provinces. Ces écoles ne pouvaient être que des écoles « noires ». La diffusion de la « liste noire » des écoles publiques avait sans doute pour but de les soumettre à l'attention et aux pressions du public, dans l'espoir quelque peu illusoire d'améliorer leurs performances.

Autre manifestation de cette obsession de la performance, l'enthousiasme avec

lequel l'Afrique du Sud participe à diverses enquêtes comparées internationales sur les niveaux de connaissance. Ce pays est l'un des rares d'Afrique à participer aux enquêtes de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences ou TIMSS et à celles de la TIMSS-Repeat, qui mesurent le niveau de performance atteint en mathématiques et en sciences de la nature par des élèves de huitième année répartis dans trente-huit pays. L'Afrique du Sud participe aussi au contrôle des niveaux de connaissance effectué par l'UNESCO dans des enquêtes comparées sur la capacité de lire, d'écrire et de compter des élèves de quatrième année. Toutes ces études (de même que le classement des différents pays sur l'échelle de la compétitivité) donnent lieu à de larges et vives discussions concernant le niveau relatif de performance des élèves sud-africains.

En peu de temps par conséquent, une politique générale anti-*apartheid*, fondée sur le *primat des processus*, a fait place à une politique générale post*apartheid*, fondée sur le *primat des performances*, de performances qu'il faut mesurer à l'aune de résultats quantifiables, suivant des critères déterminés. Cette orientation du système d'enseignement et de formation depuis la fin de l'*apartheid* se traduit dans les positions de principe les plus importantes du nouveau gouvernement. Analysons maintenant en détail la politique générale de la performance en prenant comme exemple la nouvelle politique d'évaluation globale des écoles.

La politique nationale d'évaluation globale des écoles

En juin 2000, le nouveau Ministre de l'éducation, Kader Asmal⁴, a présenté en ces termes la NPWSE, la Politique nationale d'évaluation globale des écoles :

Cette politique met en place un processus de contrôle et d'évaluation indispensable pour améliorer la qualité des performances dans les écoles [...]. Les financements doivent servir à réorienter notre action, et celle-ci doit avoir pour but d'améliorer la qualité des performances individuelles et collectives (Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud, 2000, p. 7).

Il est apparu d'emblée, après l'adoption de cette politique, que les performances institutionnelles et professionnelles (celles des écoles et des enseignants) seraient soumises pour la première fois, sous le nouveau gouvernement, à un examen systématique et détaillé. Les principales propositions contenues dans la Politique nationale sont les suivantes :

- Les écoles mettront en place un processus d'*autoévaluation* dans le cadre duquel chaque école « rendra compte de l'évolution de ses performances » (Ministère de l'éducation, 2000, p. 11).
- Dans le cadre de ce processus, « chaque membre du personnel des différentes écoles répondra de la qualité de ses performances. L'évaluation globale des différentes écoles tentera de mesurer la contribution des membres du personnel et celle des élèves aux performances de leur école et à leurs propres performances » (p. 12).

- Les écoles feront ensuite l'objet d'une *enquête de préévaluation* effectuée par un inspecteur officiel et destinée à « donner un bref aperçu du degré de fonctionnalité générale de l'école » (Ministère de l'éducation, 2000, p. 15). L'inspecteur s'appuiera sur les rapports d'autoévaluation et sur d'autres documents fournis par l'école, pour établir le profil de celle-ci.
- Puis les écoles seront soumises à une *évaluation externe* effectuée par une équipe de quatre à six inspecteurs officiels durant trois ou quatre jours ouvrables ; cette évaluation portera sur neuf domaines clés (le niveau des élèves constituera l'un de ces domaines) ; elle sera suivie, si nécessaire, d'enquêtes complémentaires qui auront lieu à des intervalles de six à neuf mois pendant un cycle d'évaluation de trois ans.
- Dans le cadre d'un *processus de postévaluation*, des équipes de district aideront les écoles à « appliquer les recommandations du rapport d'évaluation en élaborant avec elles un plan d'amélioration qui définira clairement les objectifs, les priorités, les échéances et l'allocation des ressources » (p. 16).

Les domaines clés sur lesquels portera l'évaluation sont les suivants :

- Fonctionnalité générale de l'école.
- Direction, gestion et communication.
- Administration et relations.
- Qualité de l'enseignement et pédagogie.
- Mise à disposition des programmes d'enseignement et ressources.
- Niveau des élèves.
- Sécurité et discipline.
- Équipements.
- Parents et communauté.

L'évaluation se fondera sur trois types d'indicateurs : les indicateurs relatifs aux « apports » (caractéristiques des élèves, importance du financement, nombre des enseignants, etc.) ; ceux en rapport avec les « processus » (qualité de l'enseignement, etc.) ; ceux enfin concernant les « produits » (niveau des élèves, taux de fréquentation, etc.). Les écoles recevront des notes échelonnées entre 1 et 5, la note minimale correspondant à des performances « inacceptables », et la note maximale attribuée à des performances « exceptionnelles ».

La politique d'évaluation globale des écoles que je viens de décrire est importante parce qu'elle fournit un cadre à la rhétorique de la performance dans les écoles sud-africaines. À cet égard, les propositions du gouvernement créent des tensions sur plusieurs points.

Premièrement, il y a tension entre l'autonomie des écoles et l'autorité que l'État prétend exercer sur elles. Il semble à première vue que les écoles peuvent déterminer plus librement les étapes, les objectifs et les priorités de leurs projets d'amélioration¹. Après tout, les écoles s'évaluent d'abord elles-mêmes, et c'est sur la base des rapports (internes) d'autoévaluation que les inspecteurs du Ministère procèdent à l'évaluation externe. Au reste, « les questions relatives à la gestion professionnelle des écoles relèveront du directeur de l'établissement, assisté par le personnel professionnel » (Ministère de l'éducation, 2000, p. 20). Cela signifie que le directeur et

le personnel jouent un rôle essentiel dans le processus d'évaluation et dans l'élaboration du plan d'amélioration de l'école. Par ailleurs, « toutes les procédures d'évaluation devront se caractériser par la transparence et la coopération. Il faudra donc que les critères employés pour évaluer les écoles soient rendus publics » (Ministère de l'éducation, 2000, p. 12).

Cependant, à regarder les choses de plus près, on voit que le directeur et le personnel sont exclus du processus d'évaluation dans certains domaines décisifs, comme en témoigne la réserve suivante :

Le directeur (ou la directrice) prendra part au processus d'évaluation en assistant aux réunions, en apportant des explications et des éclaircissements, mais il (ou elle) ne sera pas associé(e) aux décisions lorsque des jugements seront portés sur les performances de l'école (Ministère de l'éducation, 2000, p. 21).

En outre, bien que la dimension collective de l'évaluation (qui doit se fonder sur la coopération) soit rappelée tout au long du principal document directif, les évaluateurs externes ont le droit d'entrer dans les écoles et d'y faire leur travail sans autre permission :

En vertu des pouvoirs conférés au Ministre de l'éducation, les inspecteurs officiels ont le droit d'entrer dans toute école et d'y procéder à l'évaluation (Ministère de l'éducation, 2000, p. 13).

De plus, si les écoles qui s'estiment victimes d'un « traitement injuste » ou de « mesures arbitraires » peuvent porter plainte, c'est le Ministre de l'éducation qui décide en dernier ressort des suites à donner à de telles plaintes (Ministère de l'éducation, 2000, p. 14)⁶.

Dans la politique d'évaluation globale des écoles se manifeste une autre tension entre le développement et la responsabilité. D'un côté, cette politique met l'accent sur les avantages, quant aux possibilités d'amélioration, que les écoles peuvent tirer d'une évaluation interne et externe. Les districts apporteront aux écoles une aide au développement qui permettra à celles-ci d'appliquer leur plan d'amélioration. Ils recevront à cet effet des crédits dont ils feront bénéficier les établissements. Ils y enverront des fonctionnaires compétents chargés d'analyser et d'évaluer les performances de chaque établissement. Pour citer le Ministre :

L'évaluation globale a pour but d'aider les écoles à se développer, et non pas de les critiquer et de les sanctionner. Ce n'est pas un moyen de contrainte, mais un moyen d'assurer l'application des politiques. Elle permettra de soutenir et d'améliorer les performances des écoles par la formation de partenariats, par la coopération, par des conseils et des indications (Ministère de l'éducation, 2000, p. 8).

Mais que se passera-t-il si une école n'atteint pas les niveaux de performance définis par le plan d'amélioration ? Sur ce point, la Politique nationale n'emporte pas la conviction des praticiens. Le plus grand syndicat d'enseignants du pays, le South African Democratic Teachers Union (SADTU), a rejeté cette politique parce qu'elle

ne fait, selon lui, que rétablir l'ancien « système d'inspection » qui, sous le régime de l'*apartheid*, imposait aux écoles la philosophie de l'État et les programmes d'enseignement officiels. Les syndicats continuent de voir la nouvelle politique à travers le « système d'inspection » comme à travers des verres grossissants, bien que le Ministre leur ait promis qu'elle aurait un caractère « moins punitif » (Ministère de l'éducation, 2000, p. 7).

Comme les politiques nouvelles sont comprises à la lumière des politiques déjà existantes, un autre problème se pose du fait que les résultats des examens d'admission à l'université servent en réalité à constituer la liste noire des écoles les moins performantes, suivant une procédure publique très humiliante. Le rapport du Ministre de l'éducation sur les résultats des examens, qui fait grand cas du nombre des écoles dont les performances sont insuffisantes, indique le nom et tous les résultats de ces écoles⁷. Il est donc difficile, étant donné la façon dont les autres politiques de l'éducation sont appliquées en Afrique du Sud, de convaincre les praticiens que la politique d'évaluation globale des écoles ne donnera lieu à aucune espèce de blâme ou d'accusation. Le fait que le personnel des écoles ne participe pas au jugement définitif porté sur ses performances n'incitera personne à considérer la nouvelle politique comme une politique de développement.

Finalement, comme le disent eux-mêmes ses auteurs, cette nouvelle politique consiste à évaluer les performances pour mesurer la conformité du système scolaire aux politiques nationales et sa capacité à rendre des comptes. Elle a pour objectifs :

- d'élever le degré de responsabilité des acteurs au sein du système scolaire (Ministère de l'éducation, 2000, p. 8) ;
- de déterminer dans quelle mesure les écoles répondent aux attentes de l'État et du public, et assument la responsabilité des résultats scolaires (p. 1) ;
- d'assurer l'application des politiques (p. 8-9).

Le refus d'appliquer les politiques nationales ou la Constitution aurait des conséquences politiques. C'est pourquoi, « si l'évaluation révélait des difficultés à se conformer aux dispositions de la Constitution, le plus haut responsable de l'éducation dans la province concernée devrait en référer par écrit au Ministre de l'éducation dans les quatre-vingt-dix jours » (Ministère de l'éducation, 2000, p. 9).

La signification et les conséquences d'une pédagogie orientée vers les performances

Comme noté plus haut, les nouvelles pédagogies orientées vers les performances alimentent la rhétorique plus générale de la mondialisation qui sous-tend la réforme de l'enseignement en Afrique du Sud et dans d'autres pays. Une recherche superficielle sur Internet peut fournir jusqu'à 746 000 pages de la Toile relatives à l'« éducation orientée vers les performances ». Ce n'est pas un hasard si les différents discours qui ont pour objets la flexibilité, les performances, les résultats finals, la garantie de qualité, l'efficacité, l'éducation continue, l'évaluation normative, la compétence, l'enseignement modulaire et les cadres nationaux d'habilitation se sont diffusés et généralisés en même temps au niveau international. Les discours de la

mondialisation favorables à une pédagogie transculturelle sont en fait le produit de l'unification des systèmes économiques (et, jusqu'à un certain point, politiques) dans un espace-temps resserré sous l'effet des nouvelles technologies⁸. L'Afrique du Sud, comme je l'ai montré ailleurs (Jansen, 2000, p. 6), a délibérément adopté cette rhétorique de la mondialisation et les pédagogies qui lui sont associées, bien que la pratique réelle de ses enseignants n'ait pas encore été analysée.

Mais, s'agissant d'un pays qui vit dans les marges de la mondialisation, dans des conditions typiques du tiers monde, d'un pays où sévissaient naguère encore l'oppression et l'inégalité entre les races, quels peuvent être les effets de l'évaluation des performances, de la « performativité », comme disait Lyotard (1984), sur la réforme de l'enseignement ?

Premièrement, l'obsession des *produits* de l'éducation, qui obnubile les responsables sud-africains, détourne leur attention des *facteurs* nécessaires pour corriger les inégalités historiques qui continuent, après l'abolition de l'*apartheid*, de fausser le système d'éducation. En indiquant le montant total des traitements versés aux enseignants, qui représente plus de 80 % du budget de l'éducation nationale, le gouvernement reconnaît l'insuffisance des ressources affectées à l'élaboration des matériels didactiques, à la formation des enseignants, à l'équipement et à l'entretien des écoles, à l'aménagement des programmes. L'État n'a pas consacré aux facteurs de l'éducation des investissements proportionnels à toute la publicité orchestrée autour des performances et des résultats, produits finals de l'éducation. C'est ce que montre bien la Politique nationale d'évaluation globale des écoles. L'État ne peut tout simplement pas financer un système dans lequel des équipes de quatre à six inspecteurs officiels compétents passeraient, tous les trois ans, trois ou quatre jours dans chacune des vingt-neuf mille écoles du pays pour en évaluer les performances dans neuf domaines différents, dont certains prennent en considération les multiples disciplines scolaires. Pourtant, s'il faut en croire les documents où cette politique est formulée, les écoles et les individus qui y travaillent devront s'efforcer d'atteindre certains résultats clairement définis.

Deuxièmement, l'obsession des performances prédéterminées risque d'affaiblir le souci d'équité sur lequel l'éducation doit se fonder. L'uniformisation des critères employés pour évaluer les performances signifie qu'on demande à tous les enseignants, à tous les élèves et à toutes les écoles — quelles que soient leur histoire, leurs ressources ou leurs capacités — d'atteindre le même niveau. Dans un autre contexte, écrit Blake, « la performativité occulte les différences en exigeant que toutes les performances soient commensurables afin de pouvoir les classer sur une même échelle, et afin que tous les individus soient justiciables des mêmes normes. Cette exigence entraîne la dévalorisation et parfois la suppression de ce qui est inclassable » (Blake *et al.*, 1998). En Afrique du Sud, une école située dans une zone urbaine, pourvue d'équipements réputés, fréquentée par d'excellents élèves issus de la bourgeoisie blanche aisée, sera évaluée suivant exactement les mêmes critères qu'une école rurale aux bâtiments délabrés, destinée aux enfants de familles noires défavorisées n'ayant qu'une médiocre « culture » de la transmission et de l'acquisition des connaissances. Fait plus grave, les nouvelles politiques — ainsi que des études récentes l'ont mon-

tré — ont pour effet de creuser l'écart entre les écoles riches et les écoles pauvres, parce que les premières sont capables de gérer, d'interpréter et d'appliquer ces politiques dans leur intérêt. Les écoles riches vont appliquer la politique d'évaluation globale avec l'aide d'enseignants très compétents (et, peut-être aussi, de consultants extérieurs) qui élaboreront des plans d'amélioration détaillés dont l'application systématique permettra à ces écoles de progresser encore, bien que leur niveau soit déjà élevé. La plupart des écoles pauvres et fréquentées par des Noirs ne recevront sans doute, ni de leur personnel ni de l'État, des services aussi spécialisés. Bref, les disparités en termes d'équité vont s'accroître à cause de la nouvelle politique ; et les résultats de l'évaluation des performances ne nous diront rien sur des variables comme les « occasions d'apprendre » ou sur des concepts comme celui de « validité contextuelle » (Jansen et Christie, 1999).

Troisièmement, obsédés par les performances réductibles à des résultats mesurables, les responsables sud-africains prêtent rarement attention aux différentes façons dont les écoles, les enseignants et les élèves peuvent accomplir leurs tâches. C'est peut-être pour cette raison qu'ils tendent à donner, par souci d'exhaustivité, une définition trop détaillée des résultats requis. Les soixante-six résultats spécifiques auxquels les nouveaux programmes d'enseignement doivent amener les élèves et les cent quarante compétences différentes exigées des enseignants illustrent le problème de façon frappante. Le problème, c'est évidemment que, si l'on commence à spécifier les résultats et les comportements que l'on peut raisonnablement demander aux individus et aux établissements, on ne saura pas où s'arrêter. On aboutira nécessairement à une longue liste de caractère bureaucratique, compliquée, confuse, qu'il sera difficile ou impossible de mettre en pratique.

Quatrièmement, l'obsession des performances pousse les responsables nationaux à privilégier des manifestations extérieures, des comportements qu'il est facile de « codifier » sous forme de résultats quantifiables.

Les résultats, comme le dit le plus éminent défenseur de l'enseignement orienté vers les résultats, sont la *démonstration claire et observable* de ce que l'élève a appris, démonstration qui a lieu à la fin ou après la fin d'une période d'apprentissage relativement longue. Les résultats *ne sont pas* des valeurs, des attitudes, des sentiments, des croyances, des activités, des tâches, des objectifs, des notes, des scores ou des moyennes, comme on le croit souvent (Spady, 1998, p. 3 ; c'est l'auteur qui souligne).

Il y a pourtant des choses qu'il vaut la peine de faire à l'école, et qui ne peuvent être mesurées sous la forme d'un ensemble de résultats quantifiables. Les écoles qui développent chez les élèves des sentiments fortement antiracistes, qui encouragent la participation à la démocratie locale, qui suscitent l'esprit de coopération parmi les enseignants, ou qui font preuve d'une grande capacité d'innovation dans l'application des programmes, sont moins prises au sérieux, sur le plan des performances, que les écoles qui affichent de très bons résultats dans des domaines où les résultats sont mesurables. Bien que les variables relatives aux « apports » et aux « processus » soient reconnues, l'obligation faite aux écoles de se conformer aux politiques

nationales et de rendre des comptes, dans un système d'éducation où les examens de fin d'études ont une importance décisive, conduit presque inévitablement le système d'évaluation globale des écoles à privilégier l'emploi d'instruments de mesure incontestés, destinés à évaluer les « produits » de l'éducation.

Cinquièmement, l'obsession des performances mesurables, dans un système orienté vers les résultats, entraîne et favorise la fragmentation de la connaissance en « éléments » faciles à manier. Réfléchissant sur la pratique d'un des nombreux « organismes de production des normes » d'Afrique du Sud, Wally Morrow se souvient :

Les difficultés les plus fondamentales étaient sans conteste les difficultés épistémologiques liées à la conception implicite de la connaissance qui imprégnait le(s) discours [...]. Cette épistémologie repose sur une conception atomistique de la connaissance [...], sur la présupposition que toutes les connaissances ont la même forme logique, sur la conviction que le langage est entièrement « transparent » et sert simplement à nommer une réalité indépendante (Morrow, 2000, p. 11).

Sixièmement, l'accent mis sur les performances réalisées à la fin d'un processus détourne l'attention de la signification et de la valeur que peuvent présenter les fins poursuivies. Jamais, depuis qu'on élabore des politiques de l'éducation en Afrique du Sud, la question de savoir ce qu'il vaut la peine d'apprendre à l'école et à l'université n'a fait l'objet d'un large débat systématique. Loin de se poser cette question, après avoir défini des « fins » ou des « résultats », les responsables nationaux n'ont plus pensé qu'à trouver les moyens les plus efficaces de former des élèves capables d'atteindre ces fins ou ces résultats. Ce n'est pourtant pas une simple question de méthode, mais une question politique, car une question plus profonde encore devrait sous-tendre l'aménagement de tous les programmes d'enseignement : « Quelles connaissances ont le plus de valeur ? » Au lieu de quoi : « Le système de la performativité supprime toute délibération sur les fins [...]. Il évalue et classe les unes par rapport aux autres toutes sortes d'entreprises ou d'activités, et s'intéresse moins que jamais aux raisons d'entreprendre ou d'agir » (Blake *et al.*, 1998).

Conclusion

J'ai montré qu'en Afrique du Sud l'obsession des pédagogies orientées vers les performances nuisait à la résolution des problèmes d'équité, qui est l'un des objectifs de la réforme de l'enseignement. Cette obsession risque d'avoir pour effet de fragmenter la connaissance en tâches dénuées de signification, qui confèreraient plus d'importance aux comportements qu'aux multiples façons possibles de vivre (sans toujours exprimer cette expérience) l'acquisition des connaissances et des valeurs. L'élaboration d'une forte culture démocratique fondée sur l'éducation serait sérieusement compromise si l'application d'un système complexe d'évaluation des performances, qui n'accorde de valeur qu'à ce qu'il vaut la peine de faire, nous empêchait de débattre avec passion de ce qu'il vaut la peine de savoir. Cette conception de l'éducation orientée vers les performances s'ancre malheureusement dans un réseau mondial de

processus économiques et technologiques qui font croire qu'elle est à la fois normale et inévitable.

Notes

1. Ancien mouvement de libération en exil, le Congrès national africain (African National Congress, ANC) est devenu le principal parti politique d'Afrique du Sud sous la présidence de Nelson Mandela. Ayant remporté près des deux tiers des suffrages aux deux élections qui se sont tenues depuis l'abolition de l'*apartheid* (en 1994 et en 1999), il joue un rôle politique prépondérant au sein et à l'extérieur du gouvernement. Malgré la tradition radicale héritée de ses années d'exil, l'ANC et le gouvernement qu'il domine mènent une politique économique considérée comme relativement « modérée » ; c'est le résultat de nombreux facteurs, et notamment d'un double accord : accord politique conclu en 1994 avec la minorité blanche au sein du gouvernement, accord économique conclu avec les puissants acteurs internationaux qui modèrent la politique générale et la politique économique de l'Afrique du Sud depuis l'effondrement du communisme.
2. Les douze « résultats critiques transdisciplinaires » sont des résultats généraux qui attestent des performances indépendantes du niveau d'études (différentes classes de l'enseignement scolaire) et du programme d'enseignement (filière scientifique et filière linguistique). Parmi ces résultats généraux figurent certaines compétences critiques en matière de résolution des problèmes, ainsi que la capacité de travailler en équipe.
3. Les éducateurs dont les performances sont régies par ces normes remplissent sept rôles bien définis qui exigent chacun trois « compétences appliquées » de caractère général (qualifiées respectivement de pratique, de fondatrice et de réflexive), chacune de ces compétences générales se subdivisant en « compétences particulières » dont le nombre total est d'environ cent quarante. Par exemple, le rôle décrit sous la rubrique « communauté, citoyenneté et santé publique » exige de l'éducateur qu'il « fasse preuve d'esprit critique, de dévouement et de rigueur morale, et qu'il promeuve ces qualités afin de développer chez les élèves le sens du respect et de la responsabilité à l'égard d'autrui. L'éducateur doit soutenir la Constitution et promouvoir les valeurs et les pratiques démocratiques à l'école et dans la société. À l'école, il doit se montrer capable de créer un climat qui aide et responsabilise les élèves, et apte à répondre aux besoins pédagogiques et autres de ses élèves ou de ses collègues ».
4. Le Premier Ministre de l'éducation après la fin de l'*apartheid*, sous la présidence de Nelson Mandela, fut Sibusiso Bengu, qui exerça cette fonction de 1994 à 1999. Kader Asmal est devenu le second Ministre de l'éducation en 1999. Bengu et Asmal appartiennent tous les deux au parti politique dominant, le Congrès national africain.
5. Les écoles publiques sud-africaines ne disposaient autrefois que d'une très faible autonomie concernant le financement et l'organisation de leurs activités, l'application des programmes et le recrutement du personnel. L'État, à l'époque de l'*apartheid*, exerçait sur ces aspects ordinaires de l'activité scolaire un contrôle strict qui prenait la forme d'une surveillance politique directe, mais qui passait aussi par d'innombrables dispositions législatives. Depuis 1994, date de l'élection du nouveau gouvernement dirigé par Nelson Mandela, les écoles jouissent d'une bien plus grande liberté de décision en matière de programmes et de pédagogie, et décident même du nombre des enseignants supplémentaires nommés grâce aux recettes générées par l'activité scolaire. Dans la pratique,

les anciennes écoles pour Blancs, dont les élèves proviennent généralement des classes supérieures de la société, savent beaucoup mieux se servir de ces espaces démocratiques que les anciennes écoles noires.

6. Cette analyse des tensions entre autonomie et responsabilité devrait cependant donner lieu à des constatations bien différentes dans la pratique si l'on se réfère à la récente réforme des programmes d'enseignement. En effet, alors que la politique officielle exige des praticiens certains comportements bien précis, le manque de ressources ne permet pas de surveiller toutes les écoles, ce qui amène un grand nombre d'entre elles à appliquer la réforme comme bon leur semble, voire à ne pas l'appliquer du tout. Il faudrait étudier plus en détail la façon dont la politique officielle est appliquée concrètement dans les salles de classe depuis la fin de l'*apartheid*.
7. Les résultats des écoles à ces examens sont d'abord publiés par le gouvernement dans des listes officielles, et ensuite fréquemment reproduits en partie par la presse nationale et régionale, souvent dans le cadre d'un grand reportage sur les performances extrêmes (celles des meilleures et des moins bonnes écoles).
8. Il est utile, à cet égard, de distinguer « internationalisation » et « mondialisation ». La première est un long processus historique au cours duquel certains pays en ont imité d'autres, par exemple en adoptant l'éducation de masse ou la division des programmes en matières. La seconde est un processus plus récent et plus complexe dans lequel de nouvelles formes d'éducation traduisent les conditions économiques dans lesquelles les États fonctionnent par accord.

Références

- Afrique du Sud. Ministère de l'éducation. 2000. « The national policy on whole school evaluation, 31 August 2000 » [La politique nationale d'évaluation globale des écoles, 31 août 2000]. *Government gazette* (Pretoria), 6 septembre, vol. 423, n° 21539.
- . 2001 *National plan on higher education* [Plan national pour l'enseignement supérieur]. Pretoria.
- Blake, N. et al. 1998. *Thinking again : education after postmodernism* [Repenser l'éducation après le postmodernisme]. Westport, Connecticut, Bergin et Garvey. (Voir également : « New directions in social science » [Nouvelles orientations en sciences sociales], cours de la semaine, coup d'œil rétrospectif, en cliquant sur <http://www.dur.ac.uk/~dedOrds/newdirectionselectwk.htm>)
- Carnoy, M. 2000. « Globalization and higher education » [Mondialisation et enseignement supérieur]. *Perspectives in education* (Pretoria, Afrique du Sud), vol. 18, n° 3, p. 13-26. (Numéro spécial sur l'enseignement supérieur, la mondialisation et les États du tiers monde.)
- Congrès national africain. 1994. *A policy framework for education and training* [Cadre d'action en matière d'enseignement et de formation]. Braamfontein, Johannesburg, Centre for Education Policy Development. (Document de travail.)
- Edwards, R. ; Nicoll, K. ; Tait, A. 1999. « Migrating metaphors : the globalization of flexibility in policy » [La migration des métaphores : la mondialisation des politiques de flexibilité]. *Journal of education policy* (Londres), vol. 14, n° 6, p. 619-630.
- Edwards, R. ; Usher, R. 1997. « Final frontiers ? Globalization, pedagogy and (dis) location » [Les dernières frontières ? Mondialisation, pédagogie et (dé)localisation]. *Curriculum studies* (Wallingford, Royaume-Uni), vol. 5, n° 3, p. 253-268.

- Jansen, J. D. 1999. *Setting the scene : historiographies of curriculum policy in South Africa. Changing curriculum : studies in outcomes based education in South Africa* [Plantons le décor : historiographie des politiques publiques relatives aux programmes d'enseignement en Afrique du Sud. La réforme des programmes : études sur l'enseignement orienté vers les résultats en Afrique du Sud]. Le Cap, Juta Academic Publishers, p. 3-20.
- . 2000. « The pedagogic expression and implications of globalization » [L'expression et les conséquences pédagogiques de la mondialisation]. *Perspectives in education* (Pretoria, Afrique du Sud), vol. 18, n° 3, p. 5-12. (Numéro spécial sur l'enseignement supérieur, la mondialisation et les États du tiers monde.)
- . 2001. « Globalisation, markets and the Third World university : preliminary notes on the role of the State in South African higher education » [La mondialisation, les marchés et l'université du tiers monde : notes préliminaires sur le rôle de l'État dans l'enseignement supérieur en Afrique du Sud]. Dans : Sayed, Y. ; Jansen, J (dir. publ.). *Implementing education policies : the South African experience* [L'application des politiques de l'éducation : le cas de l'Afrique du Sud]. Le Cap, Afrique du Sud, University of Cape Town Press, p. 162-173.
- Jansen, J. D. ; Christie, P. 1999. *Changing curriculum : studies in outcomes based education in South Africa* [La réforme des programmes d'enseignement : études sur l'enseignement orienté vers les résultats pratiqué en Afrique du Sud]. Le Cap, Juta Academic Publishers.
- Lyotard, J. F. 1984. *The post-modern condition : a report on knowledge* [La condition post-moderne : rapport sur le savoir]. Manchester, Royaume-Uni. Manchester University Press.
- McClaren, P. 1998. « Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times : rethinking the political economy of critical education » [La pédagogie révolutionnaire à une époque postrévolutionnaire : repenser l'économie politique pour une éducation critique]. *Educational theory* (Champaign, Illinois), vol. 48, n° 4, p. 431-462.
- Morrow, W. 2001. « The experience of the standards generating body for educators for schooling » [L'expérience de l'organisme de production des normes de l'enseignement scolaire]. (Étude présentée au Séminaire des doyens de l'Association des vice-présidents d'université d'Afrique du Sud, à Pretoria.)
- Nxesi, T. 2001. *Education transformation : from policy to practice — a decade of struggle for quality public education and job security* [La transformation de l'enseignement : de la politique générale à la pratique — une décennie de luttes pour un enseignement public de qualité et pour la sécurité de l'emploi]. (Discours d'ouverture de la Conférence de la South African Democratic Teachers Union, SADTU, sur la politique nationale de l'éducation, qui s'est tenue du 17 au 21 avril à Gallagher Estate, Midrand.)
- Pretorius, C. 1998. *Getting to grips with the new game* [Se familiariser avec le nouveau jeu]. <http://www.suntimes.co.z/edu/highered/1998/high1.htm>
- Spady, W. G. 1998. « Reform in search of a definition » [La « réforme » : recherche d'une définition]. Dans : *Breakthrough learning systems*, Dillon, Colorado. (Manuscrit non publié.)

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

L'ÉVALUATION

DES ÉCOLES AU CHILI :

LE CAS DU SNED

*Juan Casassus*¹

On a reproché entre autres aux réformes de l'enseignement² de ne pas avoir entraîné une amélioration notable des résultats scolaires en dépit d'augmentations substantielles des budgets alloués à l'éducation. Passant en revue les publications récentes sur le sujet, Mizala et Romaguera (2000) parviennent à la conclusion qu'il aurait fallu disposer d'un système plus efficace de mesures incitatives pour les élèves, les professeurs et les responsables des collèges publics. Mais le débat sur les avantages et les inconvénients de ces mesures n'a pas été concluant. La critique a été centrée sur la rémunération au mérite (*merit pay*)³, qui présente deux grandes faiblesses. Premièrement, il est très difficile d'attribuer les résultats des élèves à un professeur en particulier. Deuxièmement, ce système a des effets négatifs : il favorise non seulement l'individualisme et l'opportunisme chez les enseignants, mais aussi un esprit de concurrence qui crée une mauvaise ambiance dans les écoles — et on sait combien l'ambiance est primordiale pour la qualité de l'enseignement (UNESCO, 2000). Le dispositif de mesures incitatives mis en œuvre au Chili, le Système d'évaluation des établissements scolaires, n'est pas axé sur les enseignants individuellement : ce

Langue originale : espagnol

Juan Casassus (Chili)

Formation en philosophie (États-Unis d'Amérique), en sociologie (Chili) et en économie de l'éducation (France). Chercheur dans le domaine de la politique, la gestion et l'évaluation de l'éducation. Depuis 1988, spécialiste principal de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Auteur de *Tareas de la educación* [Tâches de l'éducation] (1995), *Claves para una educación de calidad* [Clés pour une éducation de qualité] (1997), *La revalorización de la escuelas : los factores que mejoran el aprendizaje* [La revalorisation des écoles : les facteurs qui améliorent l'apprentissage] (2001), *Problemas de la gestión educativa* [Problèmes de la gestion de l'enseignement] (2002). Courriel électronique : jcasassus@unesco.cl

qu'il récompense, ce sont l'efficacité de la gestion de l'école et le travail du personnel enseignant dans son ensemble.

Sur le plan de la gestion, le système d'enseignement chilien constitue une formule inédite qui associe concurrence entre écoles et soutien au gouvernement central. La gestion des établissements scolaires est décentralisée ; elle est assumée par des entités municipales et privées, dites de « soutien », qui sont responsables auprès de l'État du bon fonctionnement des écoles. Le système comprend des établissements gratuits subventionnés (municipaux et privés), des établissements privés payants et des sociétés d'administration déléguée, qui administrent des lycées technico-professionnels. Le système est géré par le Ministère de l'éducation, à l'échelle centrale (à Santiago) et dans les treize régions administratives du pays. Pour assurer cette gestion, divers systèmes d'information ont été mis en place, notamment des systèmes de mesure et d'évaluation, destinés essentiellement à faciliter la prise de décisions.

Le système de mesure et d'évaluation développé au fil des ans comprend quatre composantes : 1) l'Examen des connaissances théoriques, créé en 1967, qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur (les candidats doivent avoir terminé leurs études secondaires) ; 2) le Système d'information et de mesure de la qualité de l'enseignement (SIMCE), instauré en 1982 sous le nom de PER, qui évalue le niveau scolaire des élèves des quatrième et sixième années du primaire et de deuxième année du secondaire ; 3) le Système d'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires subventionnés (SNED), qui date de 1995 ; 4) le Système d'évaluation individualisée des professionnels de l'éducation, centré sur les connaissances théoriques des enseignants, actuellement en cours de discussion. Dans le présent article, nous traiterons uniquement du SNED.

La politique en matière d'enseignement au Chili

La gestion du système d'enseignement relève d'un choix politique. Pour mieux comprendre comment il est géré à l'heure actuelle, il convient d'avoir une vue d'ensemble des différentes politiques mises en œuvre jusqu'à présent en matière d'enseignement.

Au Chili, l'enseignement public a fait l'objet d'une réflexion constante. Depuis plus de quarante ans, il est toujours en observation et les réformes se sont succédé. Comparons maintenant les politiques adoptées par le régime militaire (1973-1989) et par le régime démocratique (1990-2001). Les premières se sont attachées à mettre en œuvre une nouvelle gestion du système d'enseignement en réduisant le rôle du Ministère de l'éducation. Les secondes se sont employées à améliorer la qualité de l'enseignement et à le rendre plus équitable en renforçant le pouvoir d'intervention dudit ministère. Il y a continuité quant à l'orientation globale de la gestion du système, mais rupture quant à l'objectif de la politique en matière d'enseignement, au rapport avec la société civile et au rôle du ministère.

Pendant le régime militaire (1973-1989), période marquée par l'autoritarisme et le contrôle rigide de la société, la réforme de l'enseignement est axée sur les changements institutionnels, notamment dans la gestion du système⁴. Dans les années 80, le rôle du Ministère de l'éducation a été réduit, on a encouragé la privatisation

et la logique de marché en tant qu'élément de contrôle et de dynamisation de l'éducation. Comme cette nouvelle orientation donnée à la gestion a coïncidé avec un État bureaucratique autoritaire menant une politique ouvertement centralisatrice dont l'action était relayée par le Ministère de l'intérieur⁵, la dynamique de la logique de marché a été limitée.

TABEAU 1. Comparaison de politique en matière d'enseignement sous les régimes militaire et démocratique

Politique en matière d'enseignement sous le régime militaire (1973-1989)	Politique en matière d'enseignement sous le régime démocratique (1990-2001)
<p><i>Décentralisation.</i> En 1980, une réforme de l'administration de l'État a imposé la conception d'un État « subsidiaire » : la gestion des écoles n'est plus assumée par le gouvernement central mais par les municipalités. Dans la pratique, la norme n'a pas été la décentralisation mais la déconcentration du système d'enseignement en faveur des municipalités, au sein desquelles les maires, nommés par le gouvernement central⁶, constituent l'autorité principale. En vertu de cette « municipalisation de l'éducation », 60 % des écoles chiliennes ont été municipalisées.</p>	<p><i>Décentralisation.</i> La gestion des écoles publiques est toujours assumée par les municipalités, et on accorde davantage d'autonomie aux établissements en matière de programmes scolaires et de collecte de fonds. Pour ce qui est de l'administration municipale, les maires étant élus, on considère que la municipalisation est une forme de décentralisation. Aux niveaux provincial et régional, il s'agit d'une déconcentration.</p>
<p><i>Le marché et l'éducation.</i> La réforme de l'administration a introduit une dynamique de marché dans le système d'enseignement afin de stimuler la concurrence entre écoles. Dans une logique de privatisation, on a encouragé l'offre d'écoles privées gratuites financées par l'État. Cette réforme a donné naissance aux écoles privées subventionnées, sous réserve d'un « soutien » à l'État. Elles représentent 30 % des établissements.</p>	<p><i>Le marché et l'éducation.</i> Les écoles privées subventionnées sont maintenues, et on continue de stimuler la concurrence entre établissements. Cependant, en instaurant des programmes de compensation, l'État cherche à s'engager davantage dans une politique de discrimination inverse en faveur des écoles situées dans des zones pauvres et dont le niveau est faible. Ainsi, le système d'enseignement n'obéit plus uniquement à des critères de marché.</p>
<p><i>Subventions en faveur de la demande.</i> Cette politique complémentaire du processus de privatisation a permis de substituer au financement traditionnel, indexé sur les dépenses, un système d'attribution des ressources financières, dénommé Unité de subvention en faveur de l'enseignement (USE)⁷. Le nombre d'USE attribuées à chaque établissement</p>	<p><i>Subventions en faveur de la demande.</i> Le financement au moyen des USE reste en place. Ce qui change, c'est que le gouvernement fait de l'enseignement une priorité et augmente considérablement le budget qui lui est alloué, augmentation qui se répercute sur la valeur de l'USE, qui passe de 8 000 pesos en 1988 à 12 000 pesos en 1996⁸.</p>

<p>dépend du taux moyen de présence des élèves calculé sur un mois. La concurrence entre les écoles se joue donc sur le nombre d'élèves et sur leur assiduité.</p>	
<p><i>Embauche des enseignants.</i> Depuis la municipalisation de l'enseignement, les enseignants ne font plus partie de la fonction publique, ils ont perdu leur statut de professeur d'État et sont devenus des employés municipaux. Ils bénéficient de contrats de droit privé dont les termes sont négociables à titre individuel.</p>	<p><i>Embauche des enseignants.</i> En 1991 est approuvé le statut de l'enseignant, et l'administration centrale prend part aux décisions concernant le personnel, entre autres sur les salaires (en fixant un salaire minimal), les embauches et les primes (liées à l'expérience, au travail dans des zones éloignées, à la formation continue et aux responsabilités).</p>
<p><i>Rôle de l'État.</i> À la faveur des changements institutionnels, le ministère central renonce à certaines de ses fonctions, notamment de production, d'administration, de financement et de contrôle direct (via les inspecteurs). Les responsabilités administratives sont transférées au Ministère de l'intérieur, tandis que les prérogatives des municipalités sont élargies et que la privatisation de l'enseignement est encouragée.</p>	<p><i>Rôle de l'État.</i> Les structures administratives en place sont maintenues, le rôle de l'État est renforcé ainsi que les compétences de l'administration centrale, en particulier en matière d'élaboration des politiques et des programmes scolaires, d'intervention dans les écoles, de suivi et d'évaluation. Cette politique tend à accroître à la fois la décentralisation et la centralisation.</p>
<p><i>Gestion du système.</i> La gestion est autoritaire et autocratique. La décentralisation a transféré des responsabilités au secteur privé et réduit les fonctions de gestion du ministère central. L'objectif de cette politique était l'expansion du système, et sa régulation a été effectuée au moyen de la réglementation, de l'attribution des ressources et de la gestion en fonction des ressources disponibles.</p>	<p><i>Gestion du système.</i> Elle se veut démocratique et n'est plus coupée de la société civile. Elle s'ouvre aux initiatives des acteurs concernés. La nouvelle administration répond à la fois aux attentes de la communauté éducative et aux demandes des nouveaux secteurs de la société civile (entreprises, syndicats des enseignants, églises). La politique étant maintenant axée sur la qualité et la répartition équitable des résultats scolaires, le contrôle est exercé au moyen de la normalisation et de la gestion de l'enseignement et des résultats. La nouvelle politique s'appuie sur des systèmes d'information et d'évaluation, et sur des mesures incitatives.</p>

Le gouvernement démocratique établi en 1990 décide de maintenir l'administration en place. Mais les carences observées dans la qualité de l'enseignement et le manque d'équité dans sa répartition étaient tels qu'il a été nécessaire d'augmenter le budget consacré à l'éducation et d'élaborer des politiques publiques de compensation. Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de le rendre plus équitable,

les gouvernements démocratiques ont augmenté le budget de l'éducation, qui avait été fortement réduit, pris des mesures pour améliorer les conditions de travail du personnel enseignant, donné la priorité aux écoles pauvres dont les résultats étaient faibles, transformé le contenu des programmes et ils se sont efforcés de relever le niveau général des établissements.

En résumé, au cours des trente dernières années, les gouvernements se sont efforcés d'améliorer le système d'enseignement chilien en partant du principe suivant : en apportant des changements à la gestion et à son contexte, on peut améliorer l'enseignement et les résultats scolaires. Ces changements ont consisté à : 1) introduire une logique de marché en accordant une plus grande autonomie aux établissements et en subventionnant la demande afin de stimuler la concurrence entre écoles ; 2) assouplir la gestion de ces dernières en accordant une plus grande participation à la communauté éducative et aux parents d'élèves ; et 3) axer le système sur les établissements et, par conséquent, susciter des changements dans la gestion du système d'enseignement. Pour mettre en œuvre ces politiques de changement institutionnel, il faut disposer d'un mécanisme fournissant les informations nécessaires au suivi d'un système dont la gestion est en grande partie autonome. D'où la création de systèmes d'information, de mesure et d'évaluation.

Le SNED

Avec la décentralisation se pose le problème de l'administration d'un système dans lequel les écoles ne dépendent pas du Ministère de l'éducation. Le Ministère de l'intérieur a renoncé à une partie de ses responsabilités, qu'il a décidé de déléguer, mais la société estime qu'il est responsable de l'enseignement et qu'il lui doit des comptes. D'un côté, le gouvernement mène une politique de décentralisation qui consiste à mettre les écoles en concurrence pour améliorer la qualité de l'enseignement et attirer les élèves ; de l'autre, il s'emploie à centraliser la gestion du système d'enseignement. Les systèmes d'évaluation mis en place sont perçus comme les outils de gestion axée sur les résultats (*performance management*) et le ministère se base sur ces données pour accroître les fonds attribués aux établissements.

Dans le cadre d'une politique de gestion axée sur les résultats, le SNED permet d'évaluer le fonctionnement de chaque établissement dans un contexte de décentralisation et de centralisation à la fois. Il est administré par le ministère central, et son objectif est d'élaborer un système de primes et de distinctions en faveur des enseignants des écoles primaires qui se sont le plus investis.

Le SNED a été créé en 1995 par la loi n° 19410 dans le but de récompenser ceux qui ont permis à la politique de l'enseignement d'atteindre ses objectifs. La loi prévoit que des primes seront accordées aux écoles qui se sont distinguées par leur excellence. Elles seront attribuées par la direction des subventions au titre de l'excellence et correspondent à un certain montant mensuel par élève. La subvention accordée aux professeurs méritants est environ de 500 dollars, soit l'équivalent du salaire mensuel moyen. Les écoles bénéficiaires de ces primes représentent le quart des écoles et, dans chaque région administrative du pays, 25 % seu-

lement des écoles peuvent en bénéficier. 90 % de la subvention doit aller au personnel enseignant des écoles sélectionnées, et l'affectation des 10 % restants est décidée à l'échelle locale. On procède à la sélection des établissements tous les deux ans.

Le système est administré par la Division de la planification et du budget du Ministère de l'éducation, mais les analyses et l'évaluation sont effectuées de manière indépendante. Jusqu'à présent, elles ont été confiées à l'Université du Chili.

Les critères de sélection

La loi a instauré la récompense, mais aussi le système d'évaluation du bon fonctionnement. La sélection des écoles se fonde sur les critères suivants :

- *efficacité* évaluée au moyen des résultats scolaires des élèves ;
- *progrès* observés dans les résultats scolaires des élèves ;
- *initiative* : capacité de l'établissement à introduire des innovations dans l'enseignement et à associer des agents extérieurs aux tâches pédagogiques ;
- *amélioration des conditions de travail* du personnel enseignant et bon fonctionnement de l'école ;
- *égalité des chances* : facilités d'accès et assiduité de la population scolaire ; intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ;
- *intégration et participation* des enseignants, des parents et des tuteurs au développement du projet éducatif de l'école.

L'originalité du SNED réside dans le fait qu'il repose sur plusieurs critères. Il ne tient pas seulement compte des résultats scolaires des élèves et de leurs progrès, mais se fonde aussi sur des critères qui jouent un rôle important dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, à savoir l'initiative, les conditions de travail des enseignants et la participation de la communauté éducative. Il est significatif que l'école ne soit pas évaluée uniquement en fonction des résultats scolaires. Certes, le SNED ne prend pas en considération tous les résultats de la scolarité, mais il tente du moins de rendre compte du mieux possible des efforts déployés par la communauté éducative.

Le SNED évalue les écoles, c'est là une autre de ses caractéristiques, en les plaçant dans leur contexte. Il est évident que les élèves étant en situation de carence et de vulnérabilité ont plus de mal à obtenir de bons résultats que ceux qui sont issus d'un milieu socioculturel favorisé. Ce point est important, car les évaluations établies par le SIMCE, par exemple, se contentent de donner des informations sur les résultats scolaires. Certes, les données du SIMCE tiennent compte du niveau socio-économique et des caractéristiques administratives (école privée payante, école privée subventionnée et école publique subventionnée), mais il s'agit seulement de critères de classification qui n'influent pas sur les résultats. On ne peut pas comparer les résultats du SIMCE car on ne connaît pas les facteurs qui les modifient. En d'autres termes, les résultats fournis par le SIMCE ne sont pas comparables parce que les établissements ne le sont pas.

Les groupes homogènes d'écoles

Pour que les écoles deviennent comparables, le SNED les a classées en groupes homogènes. En se fondant non seulement sur les critères démographiques mentionnés plus haut (la région), mais aussi sur des facteurs externes qui influent sur les résultats. Ces groupes sont constitués en fonction de trois types de variables : 1) démographiques : zone rurale ou zone urbaine ; 2) niveau d'enseignement (enseignement primaire ou secondaire) ; et 3) socio-économiques : revenus du foyer, budget du ménage consacré à l'éducation, niveau culturel des parents et indice de vulnérabilité établi par le Bureau national du soutien scolaire et des bourses d'études (JUNAEB). Ainsi, les écoles sont classées en fonction du niveau socio-économique de la famille de l'élève. À partir des deux premières variables, on obtient quatre groupes (groupe d'enseignement primaire en zone urbaine, d'enseignement primaire en zone rurale, d'enseignement secondaire en zone urbaine, d'enseignement secondaire en zone rurale). Les variables socio-économiques sont classées au moyen de l'analyse par grappes. En appliquant cette méthode, le SNED a classé, en 2000-2001, les écoles du pays en 104 groupes homogènes.

Après avoir constitué des groupes homogènes d'écoles, le SNED s'est employé à mesurer les différences entre les établissements d'un même groupe afin d'identifier les différences dans leur fonctionnement. Le SIMCE est en mesure de répondre à la question : « Quel a été le niveau de réussite de mon enfant ? », mais pas à des questions du style : « Quel a été le niveau de réussite de la classe ou de l'école de mon enfant ? » (Thomas, 1998). Si l'objectif est le niveau de réussite de l'école, il est important de déterminer à qui incombe la responsabilité de ce qui peut être modifié de l'intérieur, et qui ne dépend ni des différences entre les enfants ni de leur milieu socio-économique. Dans cette approche, l'évaluation établie par le SNED reconnaît que l'école est en partie responsable des résultats des élèves.

La pondération des critères et les indicateurs

Si le SNED reconnaît que l'école est en partie responsable des facteurs modifiables qui influent sur les résultats scolaires, ce n'est pas seulement pour le principe. Il s'est réellement fondé sur des mesures de cette responsabilité. Pour évaluer le fonctionnement des écoles, des indicateurs ont été établis pour chacun des six critères énoncés plus haut.

On voit que l'évaluation du bon fonctionnement des établissements ne se fonde pas uniquement sur les indicateurs de rendement ; pour que l'évaluation soit plus complète et plus juste, on utilise des indicateurs de nature et d'origine diverses (résultats de tests, d'enquêtes, de rapports, et de statistiques régulières et normalisées pour l'élaboration des indicateurs).

TABLEAU 2. Indicateurs associés à chacun des critères et leur pondération pour la période 2000-2001

Critères	Pondération	Indicateurs
<i>Efficacité</i>	37 %	Résultats du SIMCE pour les niveaux en espagnol et en mathématiques.
<i>Progrès</i>	28 %	Différences dans les résultats obtenus par le SIMCE en espagnol et en mathématiques.
<i>Initiative</i>	6 %	Régularité des activités technico-pédagogiques de groupe, activités de formation complémentaire facultatives. Constitution d'équipes de gestion qui se réunissent tous les mois. Travail en réseau au niveau de l'établissement. Constitution d'un comité d'élèves qui se réunit au moins une fois par mois. Suivi des élèves handicapés, que leur intégration à l'école soit totale ou partielle (enseignement général et/ou travaux pratiques).
<i>Amélioration des conditions de travail</i>	2 %	Classification de l'établissement en fonction d'un système d'inspection du Ministère de l'éducation.
<i>Égalité des chances</i>	22 %	Taux de réussite des élèves. Taux d'assiduité des élèves. Constitution de groupes de niveaux. Existence de projets d'intégration scolaire, absence de pratiques discriminatoires, telles que renvoi ou refus d'inscrire les redoublants et les jeunes filles enceintes, ou renvoi d'élèves pendant l'année scolaire et intégration des élèves souffrant de handicaps multiples ou sévères.
<i>Intégration et participation des enseignants, des parents des tuteurs</i>	5 %	Existence d'un conseil des professeurs. Constitution d'un comité des parents d'élèves et de tuteurs. Comité d'élèves doté de possibilités de participation. Existence d'accords de gestion et de projet éducatif. Degré d'intégration des parents et tuteurs. Acceptation de tâches d'enseignement de la part des parents et tuteurs. Point de vue des parents. Point de vue des enseignants.

Source : Chili. Ministère de l'éducation, février 2000.

Quant aux sources, le SNED se fonde essentiellement sur des données fournies par le gouvernement. Ses sources d'information sont les suivantes : 1) le SIMCE pour les résultats scolaires en espagnol et en mathématiques, et les questionnaires soumis aux parents et aux tuteurs ; 2) le Ministère de l'éducation (procès-verbaux d'inspection du Système) ; et 3) le Ministère de l'éducation (statistiques sur les effectifs, taux de réussite et d'échec). Comme la mise au point de certains indicateurs requiert des données établies par l'administration provinciale, le SNED a élaboré une enquête accompagnée d'une fiche de renseignements sur les établissements, qui est menée par les directeurs régionaux d'enseignement.

Le SNED est un système souple. La pondération et les indicateurs évoluent avec le temps. D'une part, on les modifie pour affiner les outils servant à évaluer les orientations de la politique ; d'autre part, on les modifie de façon à maintenir leur caractère discriminant.

Le total des points obtenus est exprimé par un chiffre unique, appelé indice SNED. Il permet de classer les écoles dans chacun des groupes homogènes ; c'est sur ce classement que se basera la sélection de 25 % des meilleurs établissements. Les écoles retenues dans chaque région comme établissements d'excellence se verront octroyer les primes.

Aspects financiers

Entre 1990 et 1999, le budget de l'éducation a triplé. Le SNED permet d'appliquer une politique de rémunération différenciée des enseignants.

Le SNED a récompensé 1 699 écoles en 2000-2001. Si ce chiffre a diminué par rapport à 1996-1997, il s'agit à présent d'établissements plus grands. Le nombre d'enseignants a augmenté de 30 600 à 32 600, et l'effectif moyen d'inscrits est passé de 396,7 à 452,3. Cette donnée est importante pour le débat actuel sur la taille idéale des écoles. À noter que le montant de la prime attribuée aux enseignants a augmenté de 24 % et que le budget de l'éducation a augmenté de 32 %.

Conclusions

L'impact du SNED sera évalué à partir de mars 2001 seulement. D'ores et déjà, les évaluations portant sur les deux premières périodes d'application (1996-1997 et 1998-1999) permettent d'en apprécier certains effets.

Ceux-ci dépendent de la connaissance et de l'acceptation d'un système. Pour l'évaluation, c'est un élément primordial. Les évaluations effectuées montrent que le SNED, bien que de création récente, est connu, apprécié et accepté par les directeurs d'école et les enseignants. C'est très important, et cela pour deux raisons. D'une part, le SNED s'est fixé pour objectif d'améliorer la gestion des écoles en récompensant celles qui introduisent dans leur gestion courante des comportements préconisés par la politique éducative. Ce n'est pas seulement un prix décerné aux enseignants, c'est aussi un outil pour améliorer la gestion de l'école. D'autre part, pour que le système soit accepté, il faut que la culture d'évaluation se généralise et

que ce type d'évaluation devienne un instrument de changement pour l'école car il encourage à modifier les comportements. Il convient de noter que le Collège des professeurs (syndicat d'enseignants) a accepté le SNED, avec toutefois quelques réserves. Cela montre bien que sa position a évolué dans le débat rémunération unique/rémunération diversifiée. S'il accepte la diversification, c'est qu'il espère que l'évaluation sera considérée comme une reconnaissance de la professionnalisation du métier d'enseignant.

En ce qui concerne la gestion, le SNED a deux effets principaux. Premièrement, il renforce la décentralisation, pour les raisons suivantes : 1) il donne la priorité à l'enseignement et aux résultats obtenus par l'école ; 2) les récompenses restent au niveau de l'école ; 3) il restitue à l'école la responsabilité des résultats ; et 4) l'école en sort renforcée. Deuxièmement, le système induit un changement dans la gestion : elle n'est plus axée sur les ressources disponibles mais sur l'enseignement et les résultats scolaires.

Notes

1. Ce texte est sous l'entière responsabilité de l'auteur et n'engage en rien l'UNESCO.
2. Dans les années 90, pratiquement tous les pays d'Amérique latine ont mis en œuvre des réformes de l'enseignement concernant les institutions.
3. Voir Hanushek, Rivkin et Kain (1999) ; Figlio (1997) ; Ballou et Podgursky (1999).
4. Pour une analyse plus détaillée de la politique éducative sous le régime militaire, voir Espínola et C. de Moura Castro, 1999.
5. Au Chili, le Ministère de l'intérieur est chargé de l'ordre public, de la sécurité et de la paix sociale, ainsi que de l'administration civile de l'État dans le développement régional. Sous le régime militaire, les maires — et par conséquent les responsables de l'enseignement municipalisé — et les directeurs des écoles étaient nommés par le Ministre de l'intérieur, à qui ils devaient rendre des comptes. La situation a changé en 1991, lorsque les maires ont été élus et les directeurs nommés sur concours.
6. On considère que le système « déconcentré » devient « décentralisé » quand les autorités qui le gèrent — en l'occurrence les maires — ne sont plus nommées par le pouvoir central mais élues démocratiquement.
7. L'USE est un système de « bons » mis en place à l'échelle nationale. Son efficacité et son efficacité ont été analysées par McEwan et Carnoy dans « The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system », dans *Educational evaluation and policy analysis*, AERA, vol. 22, automne 2000.
8. Ces montants sont exprimés en pesos constants de 1996. Selon les calculs de McEwan et Carnoy, *op. cit.*, 1 dollar des États-Unis valait approximativement 400 pesos chiliens en 1996. Une USE valait donc 20 dollars en 1988 et 30 dollars en 1996.

Références

- Ballou, D. ; Podgursky, M. 1997. *Teacher pay and teacher quality* [Le salaire des enseignants et la qualité de l'enseignement]. Kalamazoo, Michigan, Upjohn Institute for Employment Research.

- Chili. Ministère de l'éducation. 1999a. *Compendio de información estadística, año 1998* [Recueil de données statistiques, année 1998]. Santiago du Chili.
- . 1999b. *Evaluación del SNED 1998-1999* [Évaluation du SNED, 1998-1999]. Departamento de Estudios y Estadísticas, Santiago du Chili.
- . 2000. *Evaluación de desempeño establecimientos educacionales subvencionados* [Évaluation du fonctionnement des établissements scolaires subventionnés]. SNED 2000-2001. División de Planificación y Presupuesto, Departamento de Estudios y Estadísticas. Santiago du Chili.
- . 2001 *Reconocimiento al desempeño docente* [Primes aux enseignants qui « s'investissent »]. SNED 2000-2001. Santiago du Chili.
- Espínola, V. ; de Moura, C. (dir. publ.). 1999. *La economía política de la reforma educacional chilena* [L'économie politique de la réforme de l'enseignement au Chili]. Washington, D. C. , BID.
- Figlio, D. N. 1997. « Teacher salaries and teacher quality » [Le salaire des enseignants et la qualité de l'enseignement]. *Economic letters*, Amsterdam, n° 55, p. 267-271.
- García Huidobro, J. E. (dir. publ.). 1999. *La reforma educacional chilena* [La réforme de l'éducation au Chili]. Madrid, Editorial Popular.
- Hanushek, E. ; Rivkin, S. ; Kain, J. 1999. *Do higher salaries buy better teachers ?* [Obtention de meilleurs professeurs avec des salaires plus élevés ?]. Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research (NBER).
- Malen, B. ; Murphy, M. ; Hart, A. 1998. « Restructuring teacher compensation systems : an analysis of three alternative strategies » [Restructurer les systèmes salariaux des enseignants : analyse de trois stratégies possibles]. Dans : Alexander, K. ; Monk, D. (dir. publ.). *Attracting and compensating America's teachers*, New York, Ballinger Publishing Company.
- McEwan, P. ; Carnoy, M. 2000. « The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system » [Efficacité et efficacité des écoles privées dans le système de « bons » au Chili]. Dans : *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D. C.), AERA, vol. 22.
- Mizala, A.; Romaguera, P. 2000. *Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile* [Mesures incitatives en éducation et l'expérience du SNED au Chili]. Santiago, Université du Chili. (Document de travail n° 82, Serie Economía.)
- Thomas, S. 1997. *Value added approaches for school self-evaluation in the United Kingdom* [Les mesures de la valeur ajoutée d'efficacité de l'école au Royaume-Uni]. *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XXVIII, n° 1, mars.
- UNESCO. 2000. *Primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y factores asociados* [Première étude internationale comparative sur le langage, les mathématiques et les facteurs associés]. Santiago du Chili. www.unesco.cl

AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

L'AUTONOMIE SCOLAIRE

ET L'ÉVALUATION

DES ÉCOLES AU MEXIQUE

Sylvia Schmelkes

La décentralisation et l'autonomie scolaire

Le système moderne d'éducation du Mexique est un produit de la révolution de 1910-1921. Créé en 1921, le Ministère de l'éducation (Secretaría de Educación Pública) a d'abord fonctionné sur le mode de la décentralisation ; mais ses dirigeants ont vite compris que la centralisation était nécessaire pour assurer des services d'éducation, tout particulièrement dans les zones rurales (Arnaut, 1998).

Le système d'éducation est resté centralisé jusqu'à une date très récente. En 1992, l'Accord national pour la modernisation de l'éducation de base et de la formation des enseignants (Secretaría de Educación Pública, 1992), signé par le Président de la République fédérale et les gouverneurs des États fédérés (la fédération mexicaine comprend trente et un États fédérés et un district fédéral), a décentralisé l'administration de l'éducation de base et de la formation des enseignants au profit des États fédérés. L'État fédéral conserve ses pouvoirs en ce qui concerne les programmes d'enseignement, l'évaluation et les mesures compensatoires, destinés à assurer une répartition équitable des services d'éducation entre les États fédérés.

L'éducation de base s'est remarquablement développée au Mexique pendant les années 60, 70 et 80. Conçu comme un système vertical, le système de l'éduca-

Langue originale : anglais

Sylvia Schmelkes (Mexique)

Sociologue et pédagogue, Sylvia Schmelkes fait des recherches depuis trente ans sur l'éducation de base et l'éducation des adultes. Elle a publié un certain nombre de livres, d'essais et d'articles scientifiques dans ces domaines. Elle est actuellement coordinatrice générale de l'Enseignement interculturel et bilingue au Ministère de l'éducation du Mexique. Courrier électronique : schmel@data.net.mx

tion de base s'est développé sur ce modèle. Il y a très peu de temps que le système d'éducation mexicain connaît le principe de l'autonomie scolaire. Les écoles étaient considérées comme des unités qui devaient appliquer avec exactitude des directives uniformes émanant des autorités centrales. Elles n'avaient en principe que peu de décisions à prendre.

Cette situation n'a pas beaucoup changé avec la décentralisation. Le lieu du pouvoir s'est peut-être en partie déplacé du niveau fédéral vers le niveau des États fédérés. Mais le système reste hiérarchisé, et l'on continue de surveiller les écoles afin de voir comment elles appliquent les directives.

L'autonomie scolaire s'est cependant accrue dans un cadre expérimental, sous l'étroite surveillance des organisateurs de projets. Cette tendance résulte de l'évidence croissante avec laquelle s'imposent non seulement l'immense diversité des écoles mexicaines (Rockwell, 1995 ; Schmelkes, 1999), mais aussi leur importance institutionnelle et la valeur de leur contribution à l'amélioration de l'enseignement¹.

En 1996, j'ai eu l'occasion de diriger un projet d'intervention destiné à développer les capacités de planification de 200 écoles maternelles et primaires dans l'État de Coahuila. En 1998, j'ai contribué, en qualité de conseillère auprès de l'État de Nuevo León, à l'élaboration d'un projet destiné à préparer les inspecteurs de l'enseignement primaire à promouvoir et à soutenir la planification de l'enseignement dans les écoles soumises à leur contrôle.

Les écoles du district fédéral sont invitées à établir des projets scolaires (projets collectifs élaborés par les équipes scolaires pour améliorer la qualité de l'apprentissage). En 1996, un projet de gestion scolaire, conçu par les autorités fédérales et visant à renforcer la capacité des écoles à planifier leurs activités pédagogiques, est entré en vigueur dans 200 écoles primaires réparties dans quatre États fédérés. Cette expérience a remporté un certain succès et s'est progressivement étendue à d'autres écoles. Aujourd'hui, 1 697 écoles primaires, réparties dans dix-neuf des trente et un États de la fédération mexicaine, participent au projet (Secretaría de Educación Pública, 2000a).

L'un des principaux programmes du nouveau gouvernement² en matière d'éducation est le programme « Écoles de qualité ». Il s'adresse aux écoles des zones urbaines pauvres, qui acceptent de participer à un programme d'amélioration des écoles. Des projets scolaires, conçus par les différentes équipes scolaires avec le concours des communautés locales, se mobilisent pour obtenir des ressources financières affectées aux besoins spécifiques des écoles (elles servent à développer ou à améliorer les équipements scolaires, les matériels didactiques, etc.). Les organisateurs du programme suivent de près l'activité des écoles participantes, la soutiennent pendant la durée du programme, et l'évaluent à la fin de l'année scolaire pour déterminer si les écoles peuvent continuer de participer au programme.

La réforme de la formation initiale des enseignants, adoptée en 1997, introduit pour la première fois des cours de gestion scolaire dans les programmes d'enseignement destinés aux futurs enseignants du primaire³. D'autre part, un cours sur la gestion et l'autonomie scolaires est proposé dans tout le pays aux directeurs des écoles primaires et aux inspecteurs de l'enseignement primaire⁴.

Le système d'éducation évolue donc prudemment vers la reconnaissance d'une autonomie croissante des écoles. Nous savons avec certitude où cette tendance aboutira dans un avenir proche. Le Mexique ne s'avance dans cette direction qu'avec prudence car l'autonomie scolaire pourrait vraiment aggraver les inégalités si le système d'éducation s'avérait incapable de soutenir efficacement des écoles autonomes.

L'évaluation : la production et l'usage des informations⁵

Le Ministère de l'éducation du Mexique possède une très bonne expérience de l'évaluation des connaissances. Après le Chili, qui fut le premier pays d'Amérique latine à évaluer systématiquement les connaissances des élèves, le Mexique est peut-être le pays de cette région du monde qui a le plus d'expérience dans ce domaine, puisque la sienne remonte à 1970⁶. Pendant les trois dernières décennies, la compétence des évaluateurs mexicains, ainsi que la qualité de leurs instruments d'évaluation et de leurs analyses se sont renforcées. Sous le gouvernement précédent, la Direction de l'évaluation du Ministère de l'éducation a effectué plusieurs enquêtes nationales pour évaluer les connaissances des élèves, et participé à un certain nombre d'enquêtes internationales analogues. Une grande quantité d'informations sur les connaissances des élèves mexicains au niveau de l'éducation de base est donc disponible.

Paradoxalement, ces travaux n'ont guère influencé les décisions prises aux différents niveaux de l'administration du système d'enseignement. D'une part, les responsables de l'éducation ignorent l'existence de ces informations ou les jugent sans intérêt pour leurs politiques et leurs activités. D'autre part, ces résultats ne sont pas largement diffusés. Le grand public ne reçoit pas d'informations sur l'état du système d'éducation, bien que la Loi générale sur l'éducation exige que les résultats des évaluations soient publiés⁷. Une partie croissante du public demande la communication de ces informations⁸. Le nouveau gouvernement s'est montré sensible à ces demandes et favorable à la création d'un institut national relativement autonome d'évaluation de l'éducation de base. Cet institut comprendrait trois sections respectivement consacrées : 1) à la production d'indicateurs relatifs aux progrès de l'éducation en général ; 2) à l'évaluation (et à l'autoévaluation) des établissements d'enseignement ; et 3) à l'évaluation des connaissances des élèves au niveau de l'éducation de base. L'un des principaux objectifs de l'institut serait de mettre les résultats des évaluations à la disposition du public : d'où le désir qu'il soit relativement autonome par rapport au Ministère de l'éducation (Rangel Sostmann, 2000).

Sur ce point également, l'évolution future du système d'éducation mexicain semble se libérer des tendances actuelles. On accordera plus d'importance au contrôle et à l'évaluation des connaissances ; les résultats des contrôles et des évaluations seront publiés ; les responsables chargés de prendre des décisions en matière d'éducation feront probablement un meilleur usage de ces résultats.

Innovations en matière d'autonomie

Je vais présenter deux projets novateurs en faveur de l'autonomie scolaire : le projet national de gestion scolaire que je viens de décrire brièvement et le projet auquel j'ai participé dans l'État de Coahuila.

Le projet national de gestion scolaire a pour but d'expérimenter une stratégie visant à promouvoir le travail collectif dans les écoles et à former le personnel des écoles à ce type de travail. Des équipes d'enseignants, dirigées par les chefs d'établissement, sont incitées à porter un diagnostic sur la situation de l'enseignement primaire au Mexique, à définir les problèmes particuliers faisant obstacle à la réalisation des objectifs, à élaborer un projet scolaire afin de surmonter ces problèmes et à évaluer les résultats obtenus. Chaque État dispose d'un groupe technique dont les membres ont été spécialement préparés à soutenir les écoles pendant la durée de l'opération. Les écoles étaient libres de participer ou non au projet. Afin d'arriver au diagnostic demandé, l'équipe scolaire doit étudier les statistiques de l'école, analyser les résultats des élèves aux examens, examiner leurs cahiers et leur emploi du temps, recueillir et analyser leurs opinions et celles de leurs parents. La formation dispensée aux équipes scolaires commence par un examen du programme d'enseignement et des matériels didactiques officiels.

Pour développer le travail collectif, le projet national de gestion scolaire préconise en particulier le renforcement des conseils scolaires, qui se composent du directeur et de tous les enseignants de l'école. C'est dans le cadre du conseil scolaire que la planification doit s'effectuer ; que les discussions et la recherche d'un consensus sont le plus susceptibles de se réaliser ; et que le personnel de l'école peut acquérir la formation nécessaire pour procéder à des changements. Le projet a révélé de graves insuffisances dans la façon dont les enseignants et les directeurs d'école discutaient pendant les réunions des conseils scolaires. Les enseignants n'avaient pas l'habitude de suivre un ordre du jour, d'exposer méthodiquement leur point de vue, de chercher un consensus. Il est apparu que la tenue d'un conseil scolaire exigeait une formation particulière. D'autre part, les conseils scolaires se réunissent seulement une fois par mois, pendant deux heures et demie, ce qui ne laisse évidemment pas le temps de définir d'un commun accord les objectifs et les stratégies. Les organisateurs du projet sont conscients du fait que, en dépit des occupations quotidiennes de la vie scolaire, il faudrait lui consacrer plus de temps pour donner toute sa dimension au travail collectif.

Aucune évaluation de ce projet n'a été publiée, mais nous savons que des informations sur son déroulement sont recueillies systématiquement. Plusieurs indices permettent de penser qu'il a eu des effets considérables sur le système d'éducation dans tout le pays. Les autorités s'intéressent désormais à l'école en tant qu'institution. Elles s'adressent plus souvent aux écoles, et pour des raisons qui sont plus souvent liées aux objectifs de l'enseignement. Dans de nombreux États, certains obstacles à la réalisation du projet ont été progressivement levés (par exemple, la limitation du rôle des inspecteurs, uniquement chargés de contrôler l'application des règle-

ments, ou le travail administratif trop lourd imposé aux directeurs d'école et aux enseignants). Et l'on a pourvu aux besoins matériels de nombreuses écoles⁹.

La formation d'équipes de conseillers qualifiés dans tous les États participants constitue l'un des principaux résultats du projet. Ces conseillers sont conscients des problèmes que rencontrent les écoles dans leur fonctionnement quotidien. Ils connaissent bien les objectifs pédagogiques des écoles primaires, ainsi que l'esprit et le contenu du programme d'enseignement, les matériels didactiques et les projets destinés à relever le niveau des élèves. Ils ont élaboré des stratégies adaptées aux différents cas, pour renforcer le travail pédagogique, la gestion scolaire et les relations entre les écoles et les communautés locales. L'élaboration d'un diagnostic est apparue comme le meilleur moyen de stimuler la réflexion du personnel des écoles sur les problèmes d'enseignement et d'organisation, sur les problèmes rencontrés dans les relations avec les parents d'élèves et sur les principales causes inhérentes de tous ces problèmes. Un peu plus de 90 % des écoles ont mis au point un projet scolaire après avoir analysé leurs problèmes¹⁰.

La plupart des directeurs d'école ont pris part au débat sur le travail pédagogique. Et la majorité des écoles ont amélioré leurs relations avec les parents d'élèves. Les directeurs d'école ont fait l'éloge du projet devant les conseils techniques régionaux, ce qui a favorisé son développement.

Une nouvelle stratégie vise à présent à étendre le projet, dans les États où il s'applique depuis trois ans, à l'ensemble des écoles qui comprennent toutes les classes de l'enseignement primaire, à l'exception des établissements bénéficiaires d'un programme compensatoire spécial.

Il est apparu qu'un certain nombre de facteurs pouvaient nuire à l'application du projet :

- Le projet a mis en évidence de nombreuses activités qui interrompent le travail scolaire.
- La participation des directeurs d'école et des inspecteurs est dans certains cas insuffisante ou nulle. Les progrès des projets scolaires sont plus visibles et plus solides quand les directeurs d'école et les inspecteurs s'y impliquent.
- Le travail administratif et différents programmes empêchent parfois les inspecteurs, les directeurs d'école et les enseignants de se concentrer sur leurs activités principales.
- Le temps réservé au travail collectif dans les écoles est manifestement trop court pour que le personnel puisse élaborer correctement et mener à bien le projet scolaire.
- Les mutations d'enseignants et/ou l'arrivée d'enseignants en cours d'année scolaire rendent difficile la formation d'équipes stables et efficaces.
- Le manque de coordination entre les organismes administratifs qui élaborent des projets censés aider les écoles entraîne une demande excessive de formation, d'inspections, de rapports et d'évaluations.

Ce projet et les réflexions dont s'accompagne son application semblent donc indiquer que l'accroissement de l'autonomie scolaire est à la fois possible et bénéfique dans le cadre du système d'éducation mexicain. Mais ils montrent aussi que nous

devons transformer profondément la structure de ce système si nous voulons que l'autonomie des écoles soit effective.

Le projet du Coahuila repose essentiellement sur le concept de planification scolaire. Les concepts de plan annuel, de projet scolaire et même de planification scolaire sont des concepts anciens qui reviennent constamment dans notre système scolaire. Ce projet avait plus précisément pour but de relier la planification scolaire à la transformation des écoles. Dans cette perspective, des auteurs tels que Maden et Tomlinson (1991) ou MacGilchrist *et al.* (1995) considèrent la planification scolaire, quand elle s'opère dans certaines conditions, comme un moyen efficace d'améliorer la qualité des écoles.

Je voudrais signaler trois caractères spécifiques qui distinguent la planification scolaire ainsi conçue de la planification traditionnelle, et qui se reflètent dans le projet du Coahuila :

- Le projet scolaire est un moyen de changer l'école. Alors que le plan annuel sert à planifier les activités habituelles de nos écoles, le projet scolaire permet de planifier le changement. Cette caractéristique se fonde sur un principe de bon sens : toute amélioration suppose que nous reconnaissons l'existence des problèmes. Si nous conservons nos habitudes, les problèmes persisteront. Pour résoudre les problèmes, nous devons changer de comportement.
- Le projet scolaire est conçu comme le produit d'une action collective de la communauté scolaire (c'est-à-dire du personnel enseignant sous la direction du chef d'établissement) ; il doit être approuvé par la communauté scolaire après consultation. C'est pourquoi il contribue aussi au développement des compétences professionnelles des enseignants.
- Le projet scolaire commence à porter ses fruits dès sa conception. Ce n'est pas un document destiné aux autorités chargées de l'éducation, mais un plan qui oriente les activités quotidiennes dans une direction déterminée.

L'étude dont s'accompagne ce projet d'intervention montre que, malgré nos objectifs, les écoles capables de planifier leur transformation pour améliorer le niveau des élèves restent des exceptions. Environ un tiers seulement des écoles ont adopté les mesures initiales nécessaires pour se transformer et s'améliorer. L'étude donne beaucoup d'informations sur les obstacles à la réalisation de cet objectif. Certains de ces obstacles sont liés à la culture et notamment à la culture pédagogique, à l'organisation et au fonctionnement quotidien des différentes écoles comprises dans l'échantillon étudié. D'autres sont liés au fonctionnement du système d'éducation dans son ensemble. Les principaux obstacles rencontrés sont les suivants :

- *La culture de la simulation.* Cette culture résulte apparemment du travail inutile exigé pendant de nombreuses années des enseignants et des directeurs d'école. Un certain nombre d'écoles essaient d'améliorer la qualité, mais sans se fixer d'objectifs précis ou de résultats mesurables. Bien que, pour l'instant, nous n'ayons pas beaucoup d'informations concernant l'effet des projets scolaires sur les écoles, nous pouvons dire, dans ce cas, qu'ils ont un effet négatif.
- *Le manque d'autorité des directeurs d'école.* Beaucoup de projets sont l'affaire d'une seule personne, bien qu'un certain nombre d'entre eux se présentent

comme des projets collectifs. L'application des projets scolaires montre que les enseignants ne respectent pas les engagements pris au début de l'année scolaire. Les directeurs demandent qu'une formation spéciale relative aux projets scolaires soit dispensée aux enseignants, et que le groupe technique visite plus souvent leur école, sans doute dans l'espoir que ces visites plus fréquentes légitiment la demande de participer aux projets scolaires faite aux enseignants.

- *Les défauts et les lacunes de la formation.* Même quand un projet scolaire vraiment collectif voit le jour, il est limité par l'insuffisance des connaissances et de la formation du directeur d'école et des enseignants. Les possibilités de diagnostiquer les véritables causes des problèmes d'apprentissage et de résoudre ces problèmes s'en trouvent réduites. Les conséquences de ce constat pour l'avenir de la décentralisation de l'enseignement au profit des écoles sont d'une importance capitale parce qu'elles touchent au rôle que l'État (fédéral ou fédéré) doit jouer pour que la décentralisation favorise le relèvement du niveau des élèves.
- Le quatrième obstacle est lié à un aspect particulier de *la culture de l'enseignement* qui pousse les enseignants à chercher les causes des problèmes d'apprentissage à l'extérieur de la salle de classe et de l'école. Il est vrai que les difficultés d'apprentissage s'expliquent en partie par un certain nombre de facteurs externes. Mais en négligeant les facteurs inhérents à l'école elle-même et au comportement des enseignants, on risque de s'engager dans des actions décevantes qui nuiront aux futures tentatives de réforme scolaire.
- Le cinquième obstacle est lié au *système d'éducation dans son ensemble*. C'est un système vertical, hiérarchisé, qui semble généralement éloigné des écoles. À de rares exceptions près, les inspecteurs n'exercent pas correctement leurs fonctions et ont manifestement de plus en plus mauvaise réputation auprès du personnel des écoles. Les enseignants et les directeurs d'école n'attendent plus rien des inspecteurs. Beaucoup d'écoles sont dans un tel état de délabrement et ont des besoins si criants en matière d'équipements (cette pauvreté tient essentiellement à la situation économique nationale, qui privilégie les salaires aux dépens des équipements) que la tentation, pour elles, est énorme de consacrer le projet scolaire à ces problèmes. Les demandes de conseils et de formation supplémentaires, de visites plus fréquentes, adressées au groupe technique attestent que le système d'éducation fonctionne sur le mode bureaucratique, sans se soucier des besoins des écoles. Il est difficile de comprendre comment les écoles pourraient être plus autonomes tant que ce mode de fonctionnement se maintiendra.

Malgré toutes ces difficultés, nous pouvons terminer cette section sur une note encourageante. Un tiers des écoles primaires comprises dans l'échantillon présentent des tendances qui annoncent une transformation considérable. Trois de ces tendances offrent un intérêt particulier :

- Le personnel des écoles commence à penser en termes d'apprentissage des élèves. Les projets scolaires se rapportent en général à des problèmes directement reliés à l'apprentissage. L'activité des écoles semble axée sur l'éducation des élèves.

- Les enseignants travaillent ensemble. Ils découvrent la valeur du travail collectif et apprennent à apprécier leurs collègues. Dans le tiers des écoles étudiées, le conseil technique de l'école examine souvent des questions pédagogiques parce que le suivi du projet scolaire est à l'ordre du jour de ses réunions. Fait plus remarquable, il semble que, une fois découverte, la valeur du travail collectif ne soit jamais remise en question. Une tendance similaire se manifeste dans les quelques districts scolaires où le conseil technique du district se réunit périodiquement. Les directeurs d'école ont découvert dans ces réunions qu'il était important d'échanger entre eux des données d'expérience, des conseils sur les différents projets scolaires et des idées sur les questions pédagogiques. Dans ces districts, les inspecteurs ont modifié leur comportement et retrouvé l'estime des directeurs d'école.
- Les écoles se rapprochent de la communauté locale. Cette nouvelle tendance est peut-être la plus visible qu'ait suscitée le projet d'intervention. Il est recommandé aux écoles de consulter les parents d'élèves au sujet du projet scolaire, après quoi certaines écoles demandent aux parents des engagements spécifiques. Les directeurs d'école et les enseignants découvrent à cette occasion que les parents peuvent être des alliés très précieux pour l'éducation des enfants. Les mythes de la culture scolaire mexicaine qui veulent que les parents d'élèves soient apathiques, indifférents et ignorants, se dissipent. Les écoles se rapprochent de la communauté locale et la prennent davantage en considération. Cette évolution, elle aussi, pourrait être irréversible. Les relations entre les écoles et la communauté locale se sont modifiées sur deux points. Premièrement, il est désormais possible de discuter des problèmes sous-jacents aux conflits entre les écoles et la communauté locale (ou entre les écoles et les parents). Par exemple, une école dont le terrain n'était pas enclos — ce qui exposait les élèves aux dangers de la circulation — a discuté de ce problème avec des membres de la communauté locale ; ils ont trouvé ensemble des ressources pour financer la construction d'une clôture, les parents des élèves fournissant la main-d'œuvre nécessaire. Ces relations nouvelles entre l'école et la communauté locale ont conduit à d'autres formes de collaboration. Deuxièmement, les parents peuvent contribuer aux progrès scolaires de leurs enfants. Dans plusieurs écoles, les enseignants ont su exposer clairement ce qu'ils attendaient des parents : ils leur demandent de ne pas tolérer que leurs enfants manquent l'école sans raison valable, de réserver aux devoirs un temps et un lieu déterminés, de donner à leurs enfants un repas nourrissant avant de les envoyer à l'école. Les parents ont pris plus nettement conscience de ce qui se passait à l'école et de leur responsabilité à l'égard des études de leurs enfants.

Les changements que je viens d'indiquer n'ont eu lieu que dans un tiers des écoles dont se composait l'échantillon. D'un côté, ils suggèrent que des changements peuvent venir de l'école. De l'autre, ils montrent que la transformation recherchée est un long processus, et qu'elle doit commencer par la construction de l'échafaudage qui permettra d'améliorer la qualité des écoles à l'avenir. Mais cette amélioration n'aura lieu que si le système d'éducation se transforme. Un présage discret

de cette transformation est perceptible dans deux des districts scolaires où j'ai travaillé. Le fonctionnement et les activités du système d'éducation doivent s'organiser autour de la seule école avec ses points forts, mais aussi avec ses besoins et ses faiblesses.

Innovations en matière d'évaluation¹¹

Sous le gouvernement précédent (1994-2000), on a évalué par rapport aux normes nationales le niveau de très nombreux élèves de l'enseignement primaire en matière de lecture et de mathématiques¹². Les évaluateurs ont mis au point, dans ces deux domaines, des tests fondés sur des critères déterminés, destinés aux élèves des six classes de l'enseignement primaire, puis les ont appliqués dans différents types d'écoles qui composent un échantillon représentatif de la réalité nationale : écoles publiques et privées des zones urbaines, écoles publiques des zones rurales¹³, Cursos Comunitarios¹⁴, écoles indiennes bilingues et biculturelles.

Les indications suivantes émanent des principales conclusions auxquelles a donné lieu cette évaluation effectuée en mai 1998.

La plupart des élèves mexicains répondent (ou peu s'en faut) aux normes nationales. Mais un tiers en sont loin et le nombre des élèves qui appartiennent à cette dernière catégorie augmente à partir de la quatrième année.

Dans les deux domaines (lecture et mathématiques), la conformité des résultats aux normes nationales varie selon les écoles. À de rares exceptions près, les scores des divers types d'école présentent des différences considérables, ce qui montre que les facteurs socio-économiques et culturels exercent une influence particulièrement forte sur les résultats scolaires.

Les exceptions sont intéressantes : après la troisième année, les différences tendent à disparaître en matière de lecture entre les écoles rurales et les Cursos Comunitarios ; et, en mathématiques, entre les Cursos Comunitarios et les écoles publiques (que celles-ci se situent dans les zones urbaines ou dans les zones rurales).

La proportion des élèves dont les résultats répondent aux normes nationales varie beaucoup, elle aussi, selon les types d'écoles. La différence qui existe à cet égard entre les écoles publiques et les écoles privées des zones urbaines tend à s'accroître entre la première et la dernière année de l'enseignement primaire. La différence entre les écoles publiques des zones urbaines et celles des zones rurales tend au contraire à diminuer à mesure que les élèves avancent dans leurs études.

Cependant, une analyse par quartiles et déciles fait apparaître de fortes différences entre des écoles de même type. L'analyse par déciles montre aussi qu'on trouve de bonnes écoles de qualité comparable dans toutes les catégories d'établissements, depuis la catégorie des écoles privées jusqu'à celle des écoles indigènes¹⁵. La proportion des élèves dont les résultats satisfont aux normes nationales est plus forte dans plusieurs bonnes écoles indigènes que dans certaines bonnes écoles privées. Cette constatation est évidemment très importante : elle prouve qu'il existe déjà d'excellentes écoles (et par conséquent que nous pourrions en élever d'autres au même niveau) chez toutes les populations et dans tous les contextes considérés.

Cette évaluation des écoles primaires, fondée sur les normes nationales en matière de lecture et de mathématiques, est considérée comme une innovation pour deux raisons. La première tient à la conception des tests : ils nous renseignent non seulement sur le degré de développement des compétences de base des élèves de l'enseignement primaire, mais aussi sur les connaissances qui leur permettent de répondre aux normes nationales (ou sur les lacunes qui les empêchent d'y répondre). Par exemple, dans le cas de la lecture, les élèves savent généralement lire des phrases et des paragraphes ; mais ceux qui ne satisfont pas aux normes ne comprennent pas le sens d'un texte complet (trois paragraphes ou plus, selon l'année d'études). La seconde raison tient au type d'analyse effectué : l'un des principaux objectifs de l'évaluation est de mesurer l'écart entre les résultats obtenus dans les différents types d'écoles. L'évaluation permet aussi d'identifier les écoles exceptionnelles et celles qui éprouvent de graves difficultés. Elle s'accompagne d'informations contextuelles sur les enfants, leurs familles et les écoles, qui n'ont pas encore été analysées, mais qui nous aideront à faire des hypothèses sur les facteurs susceptibles de favoriser un bon fonctionnement des écoles (ou au contraire d'entraîner un mauvais fonctionnement). Ce type d'analyse présente un intérêt évident pour l'élaboration des politiques aux différents niveaux.

Vers une combinaison fructueuse de diverses mesures¹⁶

La qualité de l'enseignement primaire, mesurée par les résultats des élèves, se répartit inégalement, au Mexique, entre les différents types d'écoles. De façon générale, les résultats des élèves sont d'autant moins bons, et la proportion des élèves dont les résultats ne répondent pas aux normes nationales est d'autant plus forte que les élèves, leurs familles et leur milieu sont plus pauvres et/ou qu'une plus grande proportion d'élèves appartient à des minorités culturelles (ethniques et linguistiques).

Cette inégalité s'inscrit dans un système vertical, où l'on demande aux écoles de suivre des directives et non pas de prendre des décisions. Cependant, l'évaluation décrite montre clairement que, dans toutes les catégories d'écoles, certains élèves obtiennent d'excellents résultats. Les meilleures écoles dans les différentes catégories présentent des résultats statistiquement comparables. Certes, ces écoles sont l'exception et non la règle. Mais il est tout aussi évident qu'elles prennent des décisions ; et elles les prennent sans doute collectivement. Comment leurs résultats exceptionnels s'expliqueraient-ils autrement ?

Il est donc assurément souhaitable que les écoles prennent des décisions, ce qui suppose un certain degré et peut-être un degré croissant d'autonomie scolaire.

Toutefois, dans un système où l'inégalité des résultats de l'apprentissage est aussi forte que celle que j'ai décrite, l'autonomie pure et simple risque d'être un facteur supplémentaire d'inégalité. La capacité des écoles à diagnostiquer leurs problèmes, à se fixer des buts collectifs, à obtenir des engagements précis de la part de certains membres de la communauté locale, à suivre et à évaluer les progrès accomplis, est elle aussi, comme nous l'avons vu dans la seconde section de cet article, inégalement répartie.

Ce serait donc une erreur de conclure qu'il nous est permis d'affaiblir le système d'éducation sous prétexte que nous pouvons rendre les écoles responsables de leurs résultats comme on l'a fait en Angleterre, où l'on a presque supprimé les organismes locaux chargés de l'éducation, et remplacé l'encadrement local par un système d'inspection et d'évaluation. Nous devons au contraire renforcer le système d'éducation. Celui-ci doit compter sur les résultats d'évaluations comme celle que j'ai décrite, pour pouvoir soutenir les écoles en fonction de leur capacité à prendre les bonnes décisions. Il doit par conséquent s'appuyer sur des études où les performances des élèves et des écoles sont évaluées, pour identifier les écoles qui ont besoin d'une aide spéciale en matière de pédagogie ou de gestion, et pour déterminer dans quels contextes scolaires et extrascolaires cette aide est nécessaire. L'une des stratégies d'aide aux écoles qui peinent à atteindre les normes nationales pourrait consister à mettre ces écoles en relation avec celles qui obtiennent de bons résultats.

Pour un système d'éducation caractérisé par l'inégalité, comme c'est le cas du système d'éducation mexicain tel que je l'ai dépeint dans cet article, il semble donc que le plus raisonnable serait de combiner utilement diverses mesures : favoriser à la fois l'autonomie des écoles, exiger qu'elles soient responsables, évaluer leurs résultats sans punir pour autant celles qui en ont moins et apporter une aide différenciée à celles qui ont le plus besoin d'aide. Cela suppose évidemment un saut qualitatif de la part des écoles comme du système d'éducation. Les écoles doivent, parmi leurs activités, rendre prioritaires l'élève et ses progrès, et le système d'éducation doit placer au centre de son action les différentes écoles, avec les caractéristiques, les problèmes et les possibilités qui leur sont propres.

Notes

1. Je me réfère ici à la littérature bien connue, toujours plus abondante, consacrée à l'efficacité des écoles et à leur amélioration.
2. Le gouvernement actuel est en place depuis le 1^{er} décembre 2000. Pour la première fois en soixante et onze ans, c'est un parti d'opposition qui a remporté les élections de 2000. Cf. Rangel Sostmann, 2000.
3. Secretaría de Educación Pública, 1997. Ces cours sont également proposés dans le cadre de la formation initiale dispensée aux futurs enseignants des écoles maternelles et des écoles secondaires du premier cycle.
4. Secretaría de Educación Pública, 2000b. Ce cours est également proposé aux directeurs des écoles secondaires et aux inspecteurs de l'enseignement secondaire.
5. Cette section s'inspire en partie d'une étude de Schmelkes (2001).
6. Il existe un programme de soutien aux enseignants qui comporte une évaluation des performances de leurs élèves. Environ 7 millions d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire subissent chaque année des tests dans le cadre de ce programme. Une étude longitudinale en cours, qui a pour but d'évaluer les écoles primaires, a permis de recueillir des données dans les mêmes écoles pendant cinq années consécutives. Une évaluation diagnostique des élèves à l'entrée des écoles secondaires (test d'aptitude) a lieu depuis dix ans dans certaines villes du pays. Une évaluation fondée sur les normes nationales en matière de lecture et de mathématiques a porté pendant trois années consécutives sur

un échantillon d'écoles primaires représentatif de la réalité nationale ; une évaluation analogue a porté pour la première fois sur des écoles secondaires. Le Mexique a participé à plusieurs études internationales : au TIMSS et au TIMSS-R (répétition), au Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad [évaluation internationale des élèves de troisième année coordonnée par le Bureau régional de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes] et, plus récemment, au projet PISA de l'OCDE.

7. L'article 31 de la Loi générale sur l'éducation affirme : « Les autorités chargées de l'éducation informeront les enseignants, les élèves, les parents et la société en général des résultats des évaluations, et leur communiqueront les autres renseignements qui permettent de mesurer le développement et le progrès de l'éducation dans chaque État » (Secretaría de Educación Pública, 1993).
8. Voir, par exemple, l'Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999. Également disponible sur www.observatorio.org
9. Au Mexique, les manuels scolaires des élèves de l'enseignement primaire sont gratuits. Il y a aussi des manuels pour les enseignants, des fiches destinées à développer les capacités des élèves en mathématiques, et des bibliothèques dans les salles de classe. On a constaté que souvent ces matériels n'étaient pas utilisés ou l'étaient insuffisamment.
10. Les nombreuses écoles où il y a plus d'une classe par enseignant sont exclues du projet. Il est difficile d'établir des statistiques sûres concernant ce type d'écoles ; mais, en 1998-1999, un quart des écoles primaires mexicaines avaient chacune un seul enseignant (Ezpeleta et Weiss, 2000).
11. Ce qui suit s'inspire d'une étude à paraître de Schmelkes.
12. Pendant la dernière année de ce gouvernement, on a soumis au même type d'évaluation certaines écoles secondaires du premier cycle. Mais, dans cet article, je me réfère seulement aux résultats des écoles primaires.
13. Il n'y a presque pas d'écoles privées dans les zones rurales du Mexique. Les écoles privées du premier degré représentent 5 % des écoles primaires du pays, et reçoivent environ 10 % des élèves de l'enseignement primaire.
14. Les Cursos Comunitarios sont des établissements d'enseignement primaire au service de communautés rurales très réduites (moins de trente enfants d'âge scolaire), qui ne disposent pas d'écoles. Un « para-enseignant » diplômé de l'enseignement secondaire y enseigne à des élèves divisés en trois classes (au lieu des six classes des écoles primaires).
15. Les écoles primaires indigènes dispensent un enseignement bilingue aux enfants des soixante-deux groupes ethniques et linguistiques du Mexique.
16. Ce qui suit s'inspire d'une étude de la Secretaría de Educación Pública (1999).

Références

- Arnaut, A. 1998. *La federalización educativa en México : historia del debate entre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* [La fédéralisation de l'enseignement au Mexique : histoire du débat entre la centralisation et la décentralisation de l'enseignement (1889-1994)]. Mexico, El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Ezpeleta, J. ; Weiss, E. 2000. *Cambiar la escuela rural : evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago escolar* [Changer l'école rurale : évaluation qualitative du programme destiné à combler le fossé entre les écoles]. Mexico, DIE.

- MacGilchrist, B. *et al.* 1995. *Planning matters : the impact of development planning in primary schools* [Questions de planification : l'influence de la planification du développement sur les écoles primaires]. Londres, Paul Chapman.
- Maden, M. ; Tomlinson, J. 1991. *Planning for school development : a Warwickshire initiative* [Planifier le développement des écoles : une initiative du Warwickshire]. Stoke-on-Trent, Royaume-Uni, Trentham Books.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. 1999. « La evaluación educativa a debate » [L'évaluation de l'enseignement en débat]. Dans : *La Jornada* (Mexico), 14 mai.
- Rangel Sostmann, R. *et al.* 2000. *Bases para el programa sectorial de educación* [Fondements pour le programme d'éducation sectoriel]. Mexico. [Ronéotypé.]
- Rockwell, E. (dir. publ.). 1995. *La escuela cotidiana* [L'école quotidienne]. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. 1999. *Teaching and schools in Mexico* [L'enseignement et les écoles au Mexique]. (Étude non publiée pour la Banque mondiale.)
- . 2001. « La evaluación de los aprendizajes en la educación básica » [L'évaluation des résultats de l'éducation de base]. Dans : *Educación 2001* (Mexico), p. 70.
- . À paraître. « Planeación escolar : un estudio de intervención » [La planification scolaire : étude d'une intervention]. Dans : *Encuentros de investigación educativa*, vol. 2, Mexico, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Secretaría de Educación Pública. 1992. *Acuerdo nacional para la descentralización de la educación básica y normal* [Accord national pour la modernisation de l'éducation de base et de la formation des enseignants]. Mexico, SEP.
- . 1993. *Artículo 3° constitucional y ley general de educación* [L'article 3 de la Constitution et la Loi générale sur l'éducation]. Mexico, SEP.
- . 1997. *Licenciatura en educación primaria : plan y programas* [Les diplômes de l'enseignement primaire : plan et programmes]. Mexico, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- . 1999. *Primera evaluación de estándares nacionales : informe técnico* [Première évaluation des normes nationales : rapport technique]. Mexico, SEP. [Ronéotypé.]
- . 2000a. *Informe de labores 1999-2000* [État périodique, 1999-2000]. Mexico, SEP.
- . 2000b. *Primer curso nacional para directivos de educación primaria* [Premier cours national sur les directives relatives à l'enseignement primaire]. Mexico, SEP, Programa Nacional de Actualización Permanente.

L'ENSEIGNEMENT MODERNE EN AFGHANISTAN

Saif R. Samady

Historique

L'enseignement et la civilisation ont fleuri pendant des siècles en Afghanistan. Berceau et croisement de civilisations anciennes, l'Afghanistan a contribué à enrichir la culture de la région tout au long de son histoire. Durant la période islamique, de nombreux centres d'enseignement ont été créés dans des villes comme Balkh, Herat et Ghazni, formant des philosophes, des littéraires et des scientifiques qui ont mis leur talent au service des gens de la région et d'ailleurs. Les traités médicaux du x^e siècle rédigés par Ibn-i-Seena Balkhi ont été utilisés dans les universités jusqu'à la fin du xix^e siècle. De nombreux poètes et philosophes afghans ont enrichi la pensée et la civilisation humaines. Ce sont notamment Abu Rayhan Biruni au x^e siècle, Hakim Sanai au xi^e siècle, Khwaja Abdullah Ansari et Maulana Jalaludin Rumi au xiii^e siècle et Kushal Khan Khattak et Rahman Baba au xvii^e siècle. Le philosophe politique afghan du xix^e siècle, Jamaludin Afghani, qui avait de nombreux disciples, a voyagé dans toute l'Asie, l'Afrique et l'Europe pour promouvoir l'indépendance nationale et la solidarité islamique, et expliquer les relations entre l'islam, les sciences et le progrès.

Langue originale : anglais

Saif R. Samady (Afghanistan)

Né à Kaboul, Afghanistan, diplômé de la plus ancienne école secondaire d'enseignement moderne, Lycée Habibia, a fréquenté l'Université de l'Illinois et l'Université du Colorado (doctorat en chimie). Professeur agrégé, Faculté des sciences, Université de Kaboul ; président, Département de l'enseignement technique et professionnel et de la formation des enseignants, Ministère de l'éducation (1962-1967) ; conseiller d'éducation, Bureau régional pour l'éducation — UNESCO, Bangkok (1967-1968) ; premier adjoint au Ministre de l'éducation d'Afghanistan (1969-1971) ; directeur du Département de l'éducation UNRWA/UNESCO, Beyrouth/Amman (1971-1976) ; directeur, Division de l'enseignement des sciences, de l'enseignement technique et de l'éducation concernant l'environnement, UNESCO, Paris (1977-1991), consultant international en éducation. Courrier électronique : srsamady@aol.com

Jusqu'au début du ^{xx}^e siècle, la tradition islamique a imprégné tous les aspects de la société afghane, notamment l'éducation et la formation à tous les niveaux. L'enseignement était dispensé à domicile, dans les mosquées, dans les écoles non officielles dépendant des mosquées, dans les centres religieux (madrassa) et dans des cercles d'érudits. Ces établissements étaient parrainés par les parents, les collectivités locales, les responsables religieux et tribaux, et par des sources privées. Les madrasa dispensaient un enseignement de base et une formation théologique aux jeunes gens, et préparaient les guides et les enseignants religieux et communautaires. Des professeurs privés et de petits cercles non officiels dispensaient quelques enseignements dans des domaines comme l'écriture, la poésie, la littérature, l'histoire, les sciences et la médecine traditionnelle. Les mosquées et les écoles qui en dépendaient servaient de centres communautaires, dans lesquels les élèves pouvaient étudier le Coran, les valeurs et la morale islamiques, et apprendre à lire, à écrire et à compter. L'enseignement traditionnel permettait aussi d'initier les jeunes gens (surtout les garçons) aux métiers de l'artisanat local, de l'agriculture et du commerce.

L'évolution de l'enseignement au ^{xx}^e siècle reflète le caractère religieux et traditionnel de la société afghane. L'évolution politique du pays, notamment les politiques sociales et économiques des régimes successifs, et l'aspiration de la population à donner une éducation aux enfants ont influé sur la nature et la forme de l'enseignement et son expansion. Compte tenu de la nature multi-ethnique de la société afghane, les politiques culturelles et linguistiques représentent des facteurs importants dans le développement de l'éducation. Les manuels scolaires et le matériel pédagogique étaient préparés dans deux des langues nationales (pashto et dari).

Plusieurs facteurs ont entravé le développement de l'enseignement en Afghanistan. Le pays est enclavé ; son économie est agricole (85 % de la population vit en zone rurale) et ses ressources sont inexploitées. Les contraintes économiques sont le principal obstacle au développement de l'enseignement. Le produit intérieur brut (PIB) par habitant était de 60 dollars en 1960, 160 dollars en 1976, et il était estimé à 600 dollars environ en 1995. Le produit intérieur est passé de 12,5 milliards d'afghanis¹ en 1953 à 90 milliards d'afghanis en 1976. Dans les années 60, l'ONU a classé l'Afghanistan parmi les vingt-cinq pays les moins avancés.

Durant la seconde moitié du siècle, les organisations internationales ont favorisé le développement de l'enseignement dans le monde entier en établissant des normes et des objectifs, et en fournissant une assistance financière et technique. Cette collaboration internationale a permis de développer et d'améliorer l'enseignement moderne en Afghanistan.

Avant la seconde guerre mondiale

Le début de l'enseignement moderne en Afghanistan correspond à la création, en 1903, de la première école secondaire, Habibia, à Kaboul. Des professeurs afghans et étrangers ont été recrutés pour enseigner dans l'Habibia aux fins de former des fonctionnaires. Peu après, plusieurs écoles primaires modernes et un institut de formation d'enseignants ont été établis. En 1909, le gouvernement a créé un Conseil

de l'éducation chargé de superviser l'enseignement partout dans le pays, même dans les instituts d'enseignement traditionnel. Ce conseil était chargé en particulier d'approuver les programmes et les manuels scolaires. Au moment de l'indépendance, après le départ du Royaume-Uni en 1919, le gouvernement du roi Ammanullah a fait de l'éducation une priorité absolue, et le premier ministre de l'éducation a été nommé en 1922. Dans les années 20, plusieurs écoles primaires et secondaires — dont une école de filles et un centre de formation des femmes adultes — ont été créées à Kaboul, ainsi que des écoles professionnelles dans des domaines comme l'agriculture, l'artisanat et l'administration publique. Pour la première fois, des garçons et des filles sont allés étudier à l'étranger. L'établissement de relations diplomatiques et culturelles avec des pays étrangers a contribué au développement d'un système d'enseignement moderne. Grâce à une coopération bilatérale avec des pays comme la Turquie, la France et l'Allemagne, des enseignants et des conseillers étrangers, ainsi que des bourses d'études mis à la disposition des Afghans.

Les progrès de l'enseignement ont été entravés en 1929 lorsque les écoles modernes ont été fermées pendant les neuf mois de troubles civils et d'anarchie qui ont suivi l'abdication du roi Ammanullah en janvier. Après cette période de conflit, Nadir Shah est devenu roi d'Afghanistan, les treize écoles primaires et secondaires du pays ont rouvert leurs portes et priorité a été donnée au développement de l'éducation. Une nouvelle constitution, adoptée en 1931, a rendu l'enseignement primaire obligatoire pour les Afghans et placé tous les instituts d'enseignement moderne sous le contrôle de l'État (les organismes d'enseignement traditionnel sont restés indépendants). L'enseignement à tous les niveaux — tant primaire que supérieur — était gratuit pour les Afghans. En 1933, Nadir Shah a été assassiné et son fils Zaher Shah est monté sur le trône. Sous son règne, une attention particulière a été accordée à l'enseignement du pashto, l'une des deux principales langues nationales.

Le système éducatif s'est considérablement développé au cours des années 30. Plusieurs écoles secondaires ont été ouvertes en province, et les écoles religieuses traditionnelles ont été modernisées et incorporées dans le système éducatif officiel. Une école secondaire pour filles a été créée à Kaboul, ainsi que deux écoles professionnelles secondaires — de mécanique et d'agriculture — et une école de formation d'assistants médicaux et de préparateurs en pharmacie. Des conseillers médicaux turcs et plusieurs médecins afghans formés à l'étranger ont aidé à créer en 1932 la Faculté de médecine qui est devenue par la suite l'Université de Kaboul, créée officiellement en 1946. La Faculté de médecine a formé un premier groupe de huit internes en médecine et douze pharmaciens en 1937. Dans le but de promouvoir le développement social et économique de l'Afghanistan, en 1938, le gouvernement a envoyé un groupe d'étudiants diplômés du secondaire, de disciplines variées, dans des universités en France, en Allemagne et aux États-Unis d'Amérique.

Les progrès de l'enseignement se sont ralentis considérablement durant la seconde guerre mondiale — pendant laquelle l'Afghanistan est resté neutre — en raison de toute une série de contraintes économiques et techniques : la plupart des spécialistes et enseignants étrangers avaient quitté le pays, et le matériel et les équipements nécessaires aux établissements scolaires ne pouvaient plus être importés.

Néanmoins, à la fin de la seconde guerre mondiale, le système éducatif afghan s'était considérablement développé. De 1930 à 1950, le nombre d'étudiants est passé de 1 590 à 95 300, dont 4 350 jeunes filles. Les enseignants qui étaient au nombre de 53 en 1930 atteignirent 3 000 en 1950 ; il y avait 368 écoles, dont 308 pour l'enseignement primaire, 25 pour l'enseignement secondaire du premier cycle (écoles intermédiaires), 16 lycées, 4 établissements professionnels, 1 institut de formation d'enseignants et 7 écoles d'enseignement religieux officiel. Il y avait également 456 étudiants, dont 40 jeunes filles, dans 5 établissements d'enseignement supérieur. Au milieu du xx^e siècle, 6 % des enfants afghans de 6 à 12 ans étaient inscrits à l'école primaire, sur une population estimative de 11 millions d'habitants.

Après la seconde guerre mondiale

Après 1945, dans le cadre de la réforme politique, des prémisses d'un mouvement démocratique de brève durée et du retour de l'étranger de plusieurs spécialistes afghans, on prit alors plusieurs mesures importantes pour encourager le développement de l'enseignement en Afghanistan. En 1947, le Ministère de l'éducation a été réorganisé pour développer davantage l'enseignement primaire, secondaire, technique, professionnel et la formation des enseignants. En outre, une importance accrue a été accordée à l'amélioration et à la publication de livres scolaires, à la fourniture de matériel et d'équipement pédagogiques, et à la construction d'écoles (toutes relevant du portefeuille du Ministère de l'éducation). Afin de mieux promouvoir l'enseignement, les pouvoirs et les ressources nécessaires ont été délégués par le bureau central aux bureaux provinciaux dans tout le pays.

Dès le début des années 50, le gouvernement a privilégié le développement systématique et l'amélioration du niveau qualitatif de l'enseignement. Il a lancé plusieurs plans de développement, financés par des fonds internes ainsi que par une aide technique bilatérale et multilatérale, et des prêts de la communauté internationale — notamment les Nations Unies et des pays comme les États-Unis d'Amérique, l'ex-URSS et l'Allemagne. Durant le premier des trois plans de développement quinquennal (1956-1961), 6,5 % du budget national ont été consacrés aux services sociaux, 958 millions d'afghanis étant alloués à l'éducation. Ce plan reposait essentiellement sur l'enseignement primaire.

Compte tenu du besoin en formation du personnel enseignant, le deuxième plan quinquennal (1962-1967) a privilégié l'enseignement secondaire, technique et supérieur. Dans ce plan, la part du budget national consacrée aux services sociaux a été accrue jusqu'à 11,2 %, soit 1,759 million d'afghanis réservés à l'enseignement. Le troisième plan quinquennal (1968-1973) a porté essentiellement sur l'amélioration qualitative de la formation des enseignants et le développement équilibré de l'enseignement à tous les niveaux. Dans ce plan, 16,7 % du budget national total ont été consacrés aux services sociaux, avec plus de 3 milliards d'afghanis réservés à l'éducation. L'enseignement primaire s'est développé grâce à ces plans, mais l'enseignement secondaire a progressé plus rapidement encore, poussé par la demande, surtout dans les provinces.

Après le coup d'État de 1973 et la proclamation de la République d'Afghanistan, lorsque Mohammad Daoud (ancien premier ministre et cousin du roi Zaher) est devenu chef d'État, l'Afghanistan a lancé un plan de développement économique et social sur sept ans (1976-1983) dans le but d'accélérer la croissance économique par le développement de l'industrie et la modernisation de l'agriculture. Ce plan prévoyait la mise en valeur des ressources humaines, notamment par le développement de l'enseignement technique et professionnel. Ce plan, interrompu par la révolution de 1978 et les troubles qui ont suivi, prévoyait un investissement total de 10,5 milliards d'afghanis dans les services sociaux, dont 3,5 milliards d'afghanis pour l'enseignement.

L'éducation des filles

Le choix d'un enseignement traditionnel pour les filles dans certaines régions a freiné l'augmentation des inscriptions de filles dans les écoles d'État. En 1932, la première école secondaire pour filles a été créée à Kaboul et, en 1941, la première école de filles en province a été ouverte à Kandahar. Il y avait alors 900 jeunes filles inscrites à l'école publique et, en 1970, leur nombre était passé à 92 500, soit 14 % des étudiants afghans. Ces étudiantes se répartissaient entre 231 écoles de villages, 166 écoles primaires en ville, 46 écoles intermédiaires et 16 écoles secondaires ; 1 860 autres étudiantes étaient inscrites dans des écoles professionnelles, des instituts de formation des enseignants et des établissements d'enseignement supérieur.

À la fin des années 50, les écoles primaires devinrent mixtes, mais les écoles secondaires ont continué à séparer les garçons et les filles. En 1947, une faculté réservée aux femmes, comprenant des sections scientifiques et littéraires, a été créée à l'Université de Kaboul. En 1958, dans le cadre du processus de modernisation, le gouvernement Daoud a appliqué progressivement des mesures visant à faciliter la participation des femmes à la vie sociale, économique et culturelle du pays. Cela a entraîné une évolution considérable de la situation des femmes du point de vue de l'enseignement. En 1960, tous les départements de la faculté pour femmes ont été intégrés dans les facultés correspondantes de l'université, et l'enseignement universitaire mixte a été institué. Dans la décennie qui a suivi, plusieurs Afghanes ont été élues au parlement et sont entrées au gouvernement. Un nombre croissant d'étudiantes a choisi la profession d'enseignant contribuant ainsi à développer l'enseignement dans le pays. Les deux décennies suivantes ont été marquées par une progression continue de l'enseignement des jeunes filles et des femmes en Afghanistan. Mais ces progrès ont été anéantis par les politiques conservatrices en matière d'enseignement des femmes mises en œuvre par le gouvernement des moudjahidin (la résistance islamique) dans les années 90. Ces politiques étaient restrictives non seulement par rapport aux avancées des décennies précédentes, mais aussi en comparaison avec celles appliquées dans les autres pays musulmans. L'éducation des petites filles, surtout en zone rurale, a été complètement entravée. En 1995, les talibans (étudiants religieux) entreprirent de fermer toutes les écoles de filles dans les régions dont ils avaient le contrôle.

Recul de l'enseignement

Avec l'aide de leurs agents dans l'armée, deux partis communistes afghans ont renversé le gouvernement lors du coup d'État d'avril 1978, et la République d'Afghanistan est devenue la République démocratique d'Afghanistan. La majorité des Afghans, fervents musulmans, se sont vivement opposés à la formation d'un gouvernement communiste qui menaçait leurs traditions et leurs valeurs. Sous l'autorité de divers groupes de moudjahidin, la résistance afghane a continué à se battre durant toute la décennie qui a suivi le coup d'État. L'intervention soviétique directe de soutien au gouvernement communiste a commencé en décembre 1979. Mais, dix ans plus tard, conformément à un accord conclu sous l'égide des Nations Unies, les forces soviétiques ont quitté l'Afghanistan. Le gouvernement est tombé trois ans plus tard.

Le gouvernement communiste de Kaboul considérait l'enseignement comme un instrument efficace de transformation sociale et économique du pays. Ses politiques en matière d'éducation, adoptées en 1980 avec l'aide de conseillers soviétiques, visaient à promouvoir l'alphabétisation et l'instruction élémentaire, et à développer la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Le gouvernement communiste a insisté également sur l'emploi d'autres langues que le pashto et le dari pour l'instruction des minorités ethniques qui préféraient leurs propres langues aux langues dominantes ; l'apprentissage des langues étrangères portait essentiellement sur le russe. Ces mesures destinées à promouvoir l'enseignement n'ont guère eu de succès, en grande partie parce que la plupart des Afghans ont résisté à l'idéologie communiste et à la domination étrangère à laquelle ils l'associaient.

Tout comme les autres facettes de la société afghane, l'enseignement a énormément souffert durant la décennie extrêmement troublée qui a suivi l'arrivée des communistes. Quelque 6 millions de personnes (sur une population d'environ 16 millions) ont fui les combats et se sont réfugiées dans les pays voisins, en majorité au Pakistan et en République islamique d'Iran. Plus de 1 million de personnes ont été tuées durant les combats, et la grande partie de l'infrastructure sociale et économique de base — dont près de deux tiers des écoles, surtout en dehors des villes — a été détruite. Le nombre total d'étudiants inscrits en 1979 dans les établissements d'enseignement en Afghanistan, soit plus de 1 million, était tombé, en 1985, à 700 000 environ.

À partir de 1992, le nouveau gouvernement islamiste (moudjahidin) a accordé la priorité absolue au rétablissement de la sécurité et au renforcement des institutions publiques. Le gouvernement était confronté à une tâche considérable : instaurer un système d'enseignement national avec des moyens très limités. Les programmes et les structures imprégnés d'idéologie et de pratiques communistes ont été démantelés, et la priorité a été accordée au développement d'un enseignement plus traditionnel, mettant l'accent sur l'amélioration de l'instruction élémentaire pour les enfants et les jeunes gens dans les écoles primaires et les centres communautaires. Il n'y avait aucun programme national unifié et l'enseignement religieux

a pris une place importante dans le système éducatif du pays. En zone rurale et dans les régions conservatrices, les filles et les garçons n'avaient pas un accès égalitaire à l'enseignement. Par suite de la rivalité opposant les chefs moudjahidin et des violences qui ont marqué toutes les années 90 — y compris au moment de l'arrivée des talibans —, les établissements d'enseignement en zone urbaine ont été sérieusement endommagés.

Programmes et structures modernes de l'éducation

INSTRUCTION PRIMAIRE ET ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Des études menées dans les années 60 projetaient que l'Afghanistan pourrait parvenir à l'instruction primaire universelle avant la fin du siècle. Mais les combats qui ont ravagé le pays au cours des vingt dernières années du ^{xx} siècle et les difficultés techniques, financières et de personnel qui en ont résulté ont rendu ces estimations tristement irréalistes.

En 1975, 24 % de la population nationale à l'âge de la scolarité obligatoire — 789 000 élèves, dont 30 % de filles — étaient inscrits à l'école primaire. Durant les années 60 et 70, le nombre d'inscriptions à l'école primaire a progressé au taux annuel moyen de 3 %, comparable à celui des autres pays d'Asie. Toutefois, au cours de la décennie suivante, il y a eu une réduction considérable des taux d'inscription à l'école primaire en raison des difficultés politiques. Dans les années 90, l'instruction élémentaire des garçons a progressé quelque peu, mais, en revanche, la scolarisation des filles a considérablement diminué.

La lutte contre le grave problème de l'analphabétisme des adultes en Afghanistan remonte à 1906 ; pour y remédier, un éducateur afghan avait alors conçu un programme comprenant six manuels et un guide à l'usage des enseignants, pour apprendre à lire aux adultes. En 1950, *Un cours d'alphabétisation des adultes* a été publié ainsi qu'un périodique destiné aux nouveaux lecteurs adultes. Pendant la décennie suivante, le Ministère de l'éducation, le Département du développement rural, le Ministère de la défense et l'Organisation des femmes afghanes ont organisé des cours d'alphabétisation. Dans les années 60, de nouvelles structures nationales ont été créées pour éradiquer l'analphabétisme, et des projets pilotes ont été entrepris en coopération avec l'UNESCO et la FAO. Toutefois, malgré ces efforts, le taux d'alphabétisation n'a guère varié, surtout parce que les moyens techniques et financiers nécessaires à une campagne d'alphabétisation efficace des adultes faisaient défaut, que le nombre des illettrés augmentait avec la croissance démographique et qu'environ 75 % de la population d'âge scolaire n'étaient pas scolarisés.

Les programmes et les livres scolaires de l'école primaire étaient plus ou moins uniformisés dans tout le pays, mais les écoles étaient autorisées à adapter le contenu de certaines disciplines générales et scientifiques au contexte local. La structure du système éducatif a été réformée à plusieurs reprises tout au long du ^{xx} siècle. En 1930, l'enseignement primaire durait quatre ans ; en 1944, six ans ; en 1975, une

autre réforme a prolongé la durée de l'enseignement primaire à huit ans ; dans les années 80, le nombre d'années de l'enseignement primaire a été réduit à cinq ans ; en 1990, une année a été ajoutée aux études primaires pour les porter à six ans. À la fin du XX^e siècle, l'enseignement primaire a été organisé comme suit :

- a) Des écoles primaires ordinaires, englobant tous les niveaux du primaire, ont été établies en zone urbaine et en milieu rural à forte densité, les trois premiers niveaux étant confiés à un unique enseignant pour chaque niveau, et les classes supérieures étant séparées avec un professeur par matière : langues, sciences sociales, arithmétique, science et enseignement professionnel.
- b) Des écoles de village, allant du premier au troisième niveau, ont été implantées pour la première fois en 1949 dans les zones peu peuplées. Ces écoles comprenaient au minimum dix enfants et un unique professeur enseignait à une classe regroupant plusieurs niveaux. Dans ces écoles de village communautaires et orientées vers le travail, les enfants étudiaient la religion, les langues et l'arithmétique.
- c) Les écoles dans les mosquées et les écoles traditionnelles à domicile avec des enseignants privés restaient répandues, surtout dans les zones où aucun enseignement officiel n'était disponible. Un élève ayant fréquenté une école de mosquée ou une école traditionnelle à domicile pouvait intégrer l'école primaire ou un établissement d'enseignement religieux officiel après avoir passé un examen.
- d) Des centres d'instruction élémentaire dans les villages ont été créés dans les années 90 en collaboration avec l'UNESCO et des organisations non gouvernementales. Ils étaient destinés à faire la liaison entre l'enseignement officiel et l'enseignement non officiel des jeunes gens et des adultes. En 2000, il existait des centres d'enseignement non officiel dispensant un mélange de cours d'alphabetisation et de connaissances spécialisées, dans douze des vingt-neuf provinces d'Afghanistan. Quand les talibans ont fermé les écoles de filles en 1996, plusieurs écoles à domicile ont été créées par des parents et des collectivités pour l'enseignement des filles, avec l'appui d'organisations non gouvernementales.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Avant 1950, quelque 3 000 étudiants étaient inscrits dans les dix-sept écoles secondaires d'Afghanistan. Six écoles, dont deux écoles de filles, se trouvaient à Kaboul ; trois, dont une de filles, à Kandahar ; deux, dont une de filles, à Balkh ; par ailleurs, il y avait une école dans chacune de ces villes : Herat, Laghman, Paktia, Parwan, Baghlan et Kundoz. En 1970, le nombre total d'étudiants du dixième au douzième niveau s'élevait à 25 910. Ces étudiants étaient répartis dans 133 écoles secondaires, dont 16 écoles de filles. Dans les années 60 et 70, le taux de croissance annuel de l'enseignement secondaire dépassait 20 %. Plusieurs pensionnats ont été créés afin d'assurer le développement équilibré de l'enseignement secondaire. 5 800 étudiants étaient répartis dans ces treize nouveaux pensionnats d'enseignement général, dont quatre étaient réservés pour le primaire et neuf pour le secondaire. Parmi eux, un

pensionnat était destiné aux étudiants afghans à Kaboul, un autre aux étudiants des tribus pashtoun, et deux autres de niveau primaire hébergeaient des nomades. Ils ont été supprimés progressivement au début des années 70 en raison de leur coût élevé, et cet argent a servi à créer des externats dans les provinces.

Les établissements d'enseignement secondaire étaient répartis entre les écoles intermédiaires, du premier cycle, et les lycées, du cycle supérieur. Pour y être admis, les étudiants devaient effectuer un précédent cycle d'enseignement et passer un examen d'entrée. Comme les écoles primaires, les écoles secondaires ont subi plusieurs réformes au cours du ^{xx} siècle. En 1930, l'enseignement secondaire comprenait huit années d'études, quatre à l'école intermédiaire et quatre au lycée ; en 1944, cet enseignement était réduit à six années, dont trois à l'école intermédiaire et trois au lycée ; les réformes de 1975 ont réduit l'enseignement secondaire à quatre années au total ; dans les années 80, l'enseignement secondaire comprenait six années d'études, quatre à l'école intermédiaire et deux au lycée ; finalement, en 1990, lorsque l'enseignement primaire a été prolongé à nouveau, l'enseignement secondaire a été réorganisé, et il comprenait trois années d'école intermédiaire et trois années de lycée.

Les écoles intermédiaires dispensaient un enseignement général en langues, sciences sociales, science, mathématiques et religion. Les élèves ayant réussi l'examen pouvaient ensuite entrer soit au lycée soit dans une école d'enseignement professionnel, ou dans un institut de formation des enseignants. Le programme uniforme des écoles intermédiaires, dans les années 60, comprenait des expériences et des innovations pédagogiques dans plusieurs domaines. Deux écoles secondaires à Kaboul ont reçu une assistance technique (pour leurs installations matérielles, l'équipement et l'enseignement des langues étrangères, des sciences et des mathématiques) de la France et de l'Allemagne, ce qui leur a permis d'expérimenter de nouvelles méthodes et une nouvelle organisation de l'enseignement. Les élèves des écoles intermédiaires devaient en principe disposer au moins de quelques installations de laboratoire élémentaires et pouvoir étudier une langue étrangère. Cette langue était généralement l'anglais, quoique le français et l'allemand aient été enseignés dans certaines écoles de Kaboul, et que le russe le fût au cours de la période communiste.

Le programme des lycées d'enseignement secondaire supérieur offrait d'autres cours de langues, de sciences sociales, de science et de mathématiques afin de préparer les élèves à l'enseignement supérieur. À part deux sections dans certains lycées (sciences naturelles et sciences sociales, et littérature), les étudiants ne pouvaient choisir aucune matière. La norme nationale imposait des installations de laboratoire dans chaque lycée, mais tous ne disposaient pas d'installations ni de professeurs formés. En 1970, un Centre des sciences a été créé pour développer le matériel de laboratoire, ainsi que la formation des professeurs de science en exercice et des surveillants. La seule différence notable entre le programme des garçons et celui des filles était l'organisation, une ou deux fois par semaine, de cours d'économie domestique dans les écoles de filles.

Ces écoles secondaires offraient de nombreuses activités extrascolaires. Les étudiants pouvaient faire du sport, du théâtre et de la musique ou assister à des réunions littéraires. Ils pouvaient également s'inscrire chez les scouts et les jeannettes, et dans

les sociétés du Croissant-Rouge. Les vacances et les anniversaires étaient célébrés comme la fête des mères, la fête des enseignants, la Journée des Nations Unies, la Semaine du Croissant-Rouge, ainsi que les journées de fêtes nationales et religieuses, par des conférences, des pièces de théâtre et des articles dans les journaux des écoles. Les étudiants se chargeaient eux-mêmes de l'organisation, voire du financement de ces activités.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Les écoles d'enseignement professionnel moderne ont été créées après la seconde guerre mondiale. Les premières écoles techniques, agricoles et commerciales ont été ouvertes à Kaboul. La première école d'artisanat remonte à 1923 ; l'école de mécanique à 1937 ; l'école d'agriculture à 1944 ; l'école commerciale à 1948 ; l'école technique à 1951 ; l'école professionnelle pour filles Belqis a été ouverte en 1959 ; l'école d'administration publique en 1959 et l'école hôtelière en 1963. Les premières écoles professionnelles ont été créées en province entre 1956 et 1961 dans le cadre du premier plan de développement quinquennal. Il s'agissait d'écoles de mécanique à Kandahar et Khost, et d'une école d'artisanat à Farah. Dans les années 60 et 70, la formation technique et professionnelle a été accélérée afin de préparer les ouvriers et les techniciens qualifiés nécessaires au développement économique. En 1978, il y avait 24 écoles professionnelles formant quelque 6 000 étudiants, dont 650 jeunes filles, placées sous l'égide du Ministère de l'éducation. Ces établissements comprenaient : sept écoles de mécanique et technique, sept écoles agricoles, quatre écoles d'artisanat et six écoles de gestion des entreprises. En outre, plusieurs autres ministères et instituts organisaient des programmes de formation pour leur personnel technique. Le Ministère de l'éducation était chargé d'approuver les programmes et d'homologuer tous les établissements et centres professionnels dans le pays.

La qualité et l'efficacité de la formation professionnelle étaient tributaires de plusieurs facteurs. Premièrement, il n'y avait pas de base industrielle suffisante pour assurer le cadre et la structure nécessaires au développement de la formation professionnelle. L'économie reposait sur une agriculture traditionnelle utilisant peu de techniques modernes. Deuxièmement, les établissements de formation professionnelle n'avaient pas suffisamment de prestige et n'attiraient que les étudiants qui ne pouvaient poursuivre leurs études dans des instituts d'enseignement secondaire général. Troisièmement, les programmes de formation technique et professionnelle étaient généralement des programmes de fin d'études, et seuls quelques diplômés ayant l'équivalent d'un enseignement secondaire général pouvaient continuer des études supérieures dans leur domaine de spécialisation. Enfin, les investissements initiaux et les frais de fonctionnement étaient élevés car le matériel et les équipements devaient la plupart du temps être importés, et des spécialistes et des enseignants étrangers, généralement envoyés dans le cadre de programmes d'assistance bilatérale technique, étaient nécessaires surtout dans la phase initiale. Même lorsque des enseignants afghans formés sont venus remplacer un grand nombre d'étrangers, les machines, le matériel et les équipements continuaient à être importés.

L'enseignement technique et professionnel était dispensé au niveau secondaire du premier cycle pour former des ouvriers spécialisés et au niveau secondaire supérieur pour les techniciens. En 1970, les écoles professionnelles ont été remises à niveau pour pouvoir admettre des étudiants ayant neuf années d'études générales et de formation technique, incluant une à deux années d'enseignement postsecondaire. La formation était généralement dispensée dans des ateliers de production ou des fermes expérimentales reliés à des établissements d'enseignement. Comme la plupart de ces écoles professionnelles et techniques étaient créées avec une assistance bilatérale, les programmes et l'organisation des études subissaient l'influence du pays donateur. Ainsi, les écoles de mécanique et d'artisanat mettaient l'accent sur la formation pratique, selon l'exemple allemand. L'Institut afghan de technologie, école de niveau secondaire, a été créé sur le modèle de l'enseignement technique américain. L'organisation de la formation dans les « technicums » s'inspirait du programme russe. On s'est efforcé de conserver des normes communes et le programme de base comprenait les éléments appropriés d'un enseignement général, notamment une langue étrangère. Les enseignants étaient formés soit dans un institut de formation technique à Kaboul, soit à l'université. De nombreux professeurs afghans complétaient leur formation à l'étranger.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Le premier institut de formation des enseignants a été créé à Kaboul en 1923 et une centaine de jeunes gens y ont été admis avec l'équivalent d'une éducation de niveau primaire. Après quatre années d'études, ils obtenaient leur diplôme d'enseignant. Dans les années 50, la formation des enseignants a bénéficié d'une attention particulière et, en 1956, trois nouveaux instituts de formation des enseignants ont été créés en province (Herat, Kandahar et Nangarhar). L'Institut d'éducation et la Faculté d'éducation ont été créés en collaboration avec l'Université de Columbia, en 1955 et 1962 respectivement. Au milieu des années 60, de nouveaux instituts et programmes, notamment l'Académie de formation des enseignants et le Collège supérieur d'enseignants, ont été établis en collaboration avec l'UNESCO, le PNUD et l'UNICEF. En 1967, le Département de formation des enseignants a été créé pour superviser et développer tous les instituts et les programmes de formation d'enseignants non universitaires.

L'enseignement a toujours été une profession respectée dans la société afghane. Dans les villages, les maîtres doivent édicter des normes morales et éthiques, et ils sont considérés comme des chefs communautaires. Les nouveaux instituts de formation des enseignants attiraient généralement des étudiants ayant un bon niveau d'études (moyen ou supérieur). Avec le développement de l'enseignement dans les années 50, le gouvernement a pris un certain nombre de mesures visant à promouvoir et encourager la profession d'enseignant. Les maîtres étaient des fonctionnaires bénéficiant de la sécurité de l'emploi et d'autres conditions d'emploi favorables. Les salaires des enseignants étaient supérieurs de 25 % à ceux des fonctionnaires de rang égal dans d'autres branches de l'administration. Six années d'enseignement, à plein

salaire, pouvaient remplacer une à deux années de service militaire obligatoire. Afin d'honorer la profession d'enseignant, une journée officielle des enseignants était célébrée chaque année. Une médaille des enseignants (Pohana) a été créée pour remercier certains professeurs de leurs bons et loyaux services. Un fonds spécial a été établi pour venir en aide aux enseignants dans le besoin, par de petits prêts non grevés d'intérêt.

La formation des enseignants a été organisée et adaptée à la situation de l'Afghanistan. Elle a évolué en suivant l'accroissement des compétences spécialisées, ainsi que des moyens humains et matériels. En 1975, vingt-sept écoles et instituts, pouvant accueillir 6 000 personnes, formaient des enseignants. Il y avait huit écoles de formation de base des enseignants ; cinq collèges de formation supérieure, au niveau postsecondaire ; quatre instituts de niveau universitaire, huit écoles théologiques, une école d'artisanat et une école d'éducation physique. La formation des enseignants était organisée ainsi :

- Les maîtres de l'école primaire étaient formés dans des établissements offrant une formation de base, du dixième au douzième niveau d'études. Les diplômés du secondaire avaient également la possibilité d'effectuer une année de formation professionnelle pour devenir enseignant.
- Pour former des enseignants destinés à combler les manques dans certaines zones reculées, un projet d'urgence a été lancé en 1962 pour préparer, en un an, des diplômés ayant un niveau d'étude intermédiaire. Plus de 5 000 enseignants ont été formés de la sorte entre 1962 et 1970.
- En 1964, le collège supérieur d'enseignants, correspondant aux niveaux 13 et 14, était créé à Kaboul afin de former des maîtres des écoles intermédiaires. En 1975, quatre autres collèges avaient été créés en province et formaient en moyenne 400 étudiants par an.
- Des enseignants de l'école secondaire supérieure étaient formés dans des facultés universitaires, et ils se spécialisaient dans des domaines comme les langues nationales, les langues étrangères, les sciences et les mathématiques, ou l'histoire et la géographie.
- La Faculté des études théologiques et un certain nombre d'écoles théologiques de niveau secondaire à Kaboul et en province ont formé des enseignants à l'éducation religieuse, l'arabe et l'éthique.
- L'Académie de formation des enseignants a été établie en 1964 pour dispenser une formation supérieure à des enseignants expérimentés affectés aux instituts de formation des enseignants nouvellement créés.
- L'Institut de l'éducation dispensait une formation des maîtres en exercice aux enseignants qui devaient acquérir des connaissances en matière d'enseignement général ou de formation professionnelle. Les cours de l'institut étaient organisés durant les vacances scolaires d'été et d'hiver. De 1955 à 1966, plus de 6 000 enseignants ont bénéficié de ces cours et ont acquis les compétences requises. En 1967, l'enseignement des professeurs en exercice est passé sous la responsabilité des collèges de formation d'enseignants.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'enseignement supérieur moderne a vu le jour en Afghanistan avec la création de la Faculté de médecine de Kaboul en 1932, puis de la Faculté de droit en 1938, la Faculté des sciences en 1942 et la Faculté des lettres en 1944. En 1946, elles ont été réunies pour former l'Université de Kaboul. La Faculté de théologie et des études islamiques a été ouverte en 1951. Le lancement du premier plan économique quinquennal en 1956 a permis de construire de nouvelles installations, dont une bibliothèque centrale, un bâtiment pour l'administration universitaire et une résidence universitaire. En 1957, la Faculté d'économie est venue s'ajouter à l'Université de Kaboul ; en 1959, ce fut la Faculté de pharmacie ; en 1962, la Faculté d'éducation et, en 1967, l'Institut polytechnique. La Faculté de médecine de l'Université de Nangarhar a été établie en 1963. Dans les années 60, le Ministère de l'éducation a créé plusieurs autres instituts d'enseignement supérieur, notamment les instituts de formation des enseignants et l'Institut de gestion industrielle, qui ont ouvert en 1962. Des universités ont été créées à Balkh (1986), Herat (1988) et Kandahar (1991).

Le Ministère de l'éducation a conservé la responsabilité de l'Université de Kaboul, mais son administration a été confiée à un président d'université, doyen de chaque faculté, et à un Sénat académique. En vertu de la *Constitution des universités d'Afghanistan*, adoptée en 1968, toutes les questions générales relatives aux activités de chaque université étaient confiées à un Conseil de surveillance (présidé par le Ministre de l'éducation), et au Sénat académique, présidé par le président de l'université. En 1977, le gouvernement a proposé de créer un Ministère de l'enseignement supérieur.

En 1975, 12 260 étudiants étaient inscrits dans les instituts d'enseignement supérieur d'Afghanistan ; 1 680 d'entre eux étaient des jeunes filles. Il y avait 1 100 fonctionnaires de l'université, dont 64 femmes. D'après une enquête sur les instituts d'enseignement supérieur effectuée en 1995, les six universités d'Afghanistan regroupaient au total 10 700 étudiants. Cependant, les installations de base étaient insuffisantes et les universités manquaient de personnel qualifié. Les problèmes incessants de sécurité entravaient leur fonctionnement.

Dans le but de garantir la qualité de l'enseignement supérieur, surtout dans les matières scientifiques, l'Université de Kaboul a créé, dans les années 60, des programmes de coopération technique et d'affiliation avec plusieurs universités étrangères. La Faculté de médecine et la Faculté de pharmacie collaboraient avec les facultés correspondantes de l'Université de Lyon, et la Faculté de droit a instauré une collaboration et des échanges universitaires avec l'Université de Paris. La Faculté des sciences était affiliée à l'Université de Bonn et la Faculté d'économie collaborait avec l'Université de Cologne. La Faculté d'ingénierie et la Faculté d'agriculture ont tissé des liens étroits avec plusieurs universités aux États-Unis ; l'Université de Columbia a aidé à établir l'Institut d'éducation et la Faculté d'éducation qui, plus tard, dans les années 70, ont bénéficié de l'appui de l'Université du Nebraska. L'Institut polytechnique, qui a été créé avec la collaboration technique de l'ex-URSS, a collaboré étroitement avec des instituts d'enseignement supérieur compétents dans ce

pays. Ces arrangements ont permis d'aider à préparer des programmes et du matériel pédagogique, à instaurer des échanges entre fonctionnaires de l'université, à organiser des projets de recherche conjoints, à former des spécialistes afghans et à fournir du matériel pour les laboratoires et les ateliers.

L'élaboration de manuels scolaires en langues afghanes, surtout dans les domaines scientifique et technique, était l'un des principaux objectifs de l'université et une nécessité pour développer l'enseignement supérieur dans le pays. En 1968, les universités afghanes avaient préparé 170 manuels scolaires et guides pédagogiques pour les étudiants en médecine ; 44 pour les sciences ; 96 pour le droit et l'économie, et 40 pour l'artisanat et les lettres et sciences humaines. Un certain nombre de périodiques ont été publiés comme matériel de référence : *Pashtani Tebi Mojala* (journal médical), *Science journal*, *Science and technology* (journal agricole), *Iqtasad Sailani Mojala* (journal pédagogique), *Geography journal*, et *Mojala Adab* et *Mojala Wajma* (journaux de lettres et sciences humaines). Créée en 1963, l'Université de Kaboul disposait d'une bibliothèque centrale moderne et bien équipée regroupant une collection de 80 000 ouvrages de référence, dont 75 % étaient rédigés en langues occidentales.

L'Université de Kaboul n'offrait pas beaucoup de programmes de second cycle ; les activités de recherche menées sous ses auspices répondaient aux besoins de formation et aux intérêts du personnel universitaire. L'université proposait des doctorats en médecine et un diplôme équivalent à celui d'une licence en lettres, ou d'une licence en sciences, aux étudiants qui avaient suivi avec succès quatre ou cinq années d'enseignement postsecondaire. Un nombre limité d'options d'études de second cycle était disponible en enseignement et littérature. L'université offrait des incitations morales et matérielles pour recruter des membres qualifiés et promouvoir la recherche et les publications. Afin d'encourager la recherche scientifique appliquée, un laboratoire de recherche a été créé en 1960 avec l'aide technique de l'Asia Foundation basée aux États-Unis. En 1964, l'université a créé un centre de recherche chargé de la promotion et de la coordination des recherches scientifiques. Un conseil de recherche, établi en 1967, examinait les propositions de soutien scientifique et technique. À la fin des années 60, les membres des diverses facultés ont entrepris une vingtaine de projets de recherche scientifique. Outre les facultés et départements universitaires compétents, deux organismes autonomes, le Pashto Tolana et la Société historique afghane, menaient et encourageaient des recherches et des publications dans le domaine des langues, de la littérature et de l'histoire de l'Afghanistan.

Développement de l'enseignement

En dépit des difficultés sociales et économiques, au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, l'Afghanistan a progressé dans l'établissement d'un système d'enseignement moderne. De 1950 à 1978, le nombre total d'étudiants inscrits a plus que décuplé, passant de 96 000 à 1 037 800. Parmi eux, 6 000 fréquentaient 18 écoles techniques et professionnelles ; 5 400 se répartissaient entre 16 instituts de formation d'enseignants et 16 000 suivaient les cours d'instituts d'enseignement supérieur.

Cette expansion a été possible grâce à la période de paix et de stabilité, intérieure et extérieure, que connaissait alors l'Afghanistan, et à la sensibilisation accrue de la population à la valeur d'une éducation moderne, qui a entraîné une augmentation de la demande dans ce domaine. Mais cette expansion résultait aussi des politiques nationales adoptées pour promouvoir le développement économique et social ; d'un climat international favorable à une coopération bilatérale et multilatérale dans le cadre de projets de développement, notamment dans le domaine de l'éducation, et de la reconnaissance, par les Nations Unies et par l'UNESCO, de l'éducation comme l'un des droits de l'homme.

Dans les années 60 et 70, l'enseignement a été étendu à un plus grand nombre de zones géographiques. Bien entendu, l'enseignement s'était développé tout d'abord à Kaboul et dans quelques autres centres urbains. Bien que moins de 5 % de la population afghane ait vécu à Kaboul en 1960, 21 % de tous les étudiants afghans y étaient inscrits dans des établissements d'enseignement ; dix ans plus tard, grâce à l'expansion de l'enseignement en province, seuls 14 % d'entre eux étudiaient dans la capitale.

La langue de l'enseignement (pashto ou dari) et la promotion de l'éducation des filles étaient également déterminantes pour le développement équitable de l'enseignement. Selon les statistiques du Ministère de l'éducation pour 1967, 39,1 % des étudiants étaient inscrits dans des écoles primaires adoptant le pashto comme langue d'enseignement et 60,1 % des étudiants étaient inscrits dans des écoles ayant adopté le dari. Les filles représentaient jusqu'à 5,3 % des étudiants inscrits dans les écoles ayant choisi le pashto et 20 % dans celles utilisant le dari. Dans les années 80, la guerre a entraîné une baisse du pourcentage de garçons et de filles inscrits dans des écoles primaires et secondaires. Après 1995 surtout, les politiques nationales discriminatoires en matière d'enseignement ont contribué à réduire davantage encore les possibilités d'éducation pour les filles et les femmes. La Commission des Nations Unies pour les droits de l'homme a indiqué, en février 2000, que le secteur de l'éducation en Afghanistan était caractérisé par des ressources financières et humaines limitées, par l'absence de politique et de programme d'éducation nationaux pour le primaire et le secondaire, et par l'incapacité des autorités à restaurer les établissements et les installations scolaires détruits. Une étude récente de l'UNESCO portant sur l'éducation de base en Afghanistan indique qu'en 1999 il y avait 875 000 étudiants, dont 64 100 femmes, dans 3 100 écoles et centres d'enseignement de base non officiels, pour 26 385 enseignants, dont 2 565 femmes. Le taux de scolarisation moyen à l'âge de la scolarité obligatoire (7-12 ans) était de 29,4 % (52,6 % pour les garçons et 4,5 % pour les filles), pour une population estimative de 25 millions d'habitants. Au début de ce siècle et du III^e millénaire, de 20 à 30 % des personnes de 15 ans et plus sont encore illettrées. L'étude de l'UNESCO conclut donc qu'une demande accrue pour un enseignement moderne s'adressant aux garçons comme aux filles et la volonté de la collectivité de participer à cette évolution sont cruciales pour l'avenir de l'enseignement en Afghanistan.

Conclusion : vingt années de conflits

Dans les années 80, l'Afghanistan a subi des pertes humaines et matérielles considérables et connu une forte évolution démographique. En 1993, selon une étude du PNUD, la guerre avait tué au moins 1 million de personnes, blessé et mutilé une multitude d'autres, créé une armée d'orphelins et de veuves, fait d'une moitié de la population des personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et des réfugiés, dont 6 millions à l'extérieur du pays. La poursuite du conflit dans les années 90 a multiplié les destructions et les déplacements de personnes. À la fin du XX^e siècle 2,6 millions d'Afghans sont encore réfugiés en République islamique d'Iran et au Pakistan ; plusieurs centaines de milliers d'autres vivent en Europe, aux États-Unis et dans différentes régions du monde.

Au cours des vingt dernières années, l'infrastructure du système éducatif a été pratiquement détruite, et le pays n'avait ni programme unifié ni système éducatif national. La majorité des Afghans cultivés, notamment les professeurs d'université, les physiciens, les ingénieurs et les autres spécialistes, ont quitté le pays dans les années 80. En 1999, seuls 30 % des enfants étaient inscrits à l'école primaire. Le pourcentage de filles scolarisées a considérablement baissé durant les années 90. En l'absence de système éducatif national, les organisations non gouvernementales afghanes et internationales ont aidé à dispenser un enseignement de base aux enfants, surtout en milieu rural, avec l'appui des collectivités locales.

Outre l'incidence profonde sur l'évolution sociale, culturelle et politique du pays, les enfants et la jeunesse sont ceux qui ont le plus subi la violence qui a dévasté le pays durant les vingt dernières années. Les enfants nés durant cette période en Afghanistan et dans les camps de réfugiés du Pakistan et de la République islamique d'Iran — tout au moins ceux qui ont eu la chance de survivre — connaissent d'énormes souffrances et de graves difficultés. La grande majorité d'entre eux ne mangent pas à leur faim, sont mal logés et ne reçoivent aucune éducation. Certains ont fréquenté des écoles dirigées par des autorités et des organisations étrangères et afghanes. Ces programmes, d'une qualité et d'une portée variables, n'ont pas été inspirés par une vision nationale unifiée de la société et de la culture afghanes. Les écoles gérées par les moudjahidins en Afghanistan et dans les camps de réfugiés offrent une éducation traditionnelle et religieuse, en réaction contre l'idéologie communiste. De nombreux adolescents afghans ont également étudié dans des écoles religieuses au Pakistan. Depuis les années 80, la plupart des jeunes afghans ont été élevés dans un contexte de guerre et de conflit idéologique. Le conflit ethnique des années 90 a divisé davantage encore la société afghane. Il faudra à l'avenir élaborer une politique nationale en matière d'éducation avec des programmes modernes qui favoriseront la cohésion de la société afghane et la promotion d'une culture de la paix.

Note

1. À titre indicatif, dans les années 60, 50 afghanis équivalaient à 1 dollar des États-Unis d'Amérique. En décembre 2001, 1 dollar = 4,750 afghanis.

Références

- Afghanistan, Département de la planification, Ministère de l'éducation. 1968. *Education in Afghanistan during the last fifty years* [L'enseignement en Afghanistan au cours des cinquante dernières années]. 2 vol. Kaboul, Ministère de l'éducation.
- . Ministère de l'éducation. 1968. *The constitution of universities in Afghanistan* [La création des universités en Afghanistan]. Kaboul, Ministère de l'éducation.
- . Ministère de la planification. *Seven-year economic and social development plan (1976-1983)* [Plan de développement économique et social sur sept ans (1976-1983)]. Kaboul.
- Allen, C. J. 1991. *Education sector review for Afghanistan* [Étude du secteur de l'éducation en Afghanistan]. Paris, PNUD/UNESCO.
- Amitié franco-afghane. 1996. « L'enseignement aujourd'hui. » *Les nouvelles d'Afghanistan* (Paris), n° 71.
- Commission des Nations Unies pour les droits de l'homme. 2000. *Situation des droits de l'homme en Afghanistan*. New York.
- Conférence régionale des ministres de l'éducation (cinquième), Bangkok, 1985. *Country report from the Democratic Republic of Afghanistan* [Rapport concernant la République démocratique d'Afghanistan]. Bangkok, UNESCO.
- Conférence régionale des pays arabes sur l'éducation pour tous, Le Caire, janvier 2000. *L'éducation pour tous — Bilan à l'an 2000 pour l'Afghanistan*. Paris PNUD/UNESCO.
- Ness, I. ; Ciment, J. 1999. *The encyclopedia of global population and demographics* [L'encyclopédie de la population et de la démographie mondiales]. Chicago, Illinois, Fitzroy Dearborn.
- Samady, S. R. 1971. *The state of education in Afghanistan* [Situation de l'éducation en Afghanistan]. Kaboul, Ministère de l'éducation.
- . 2000. *Education and Afghan society : twentieth century and beyond* [L'éducation et la société afghane : au xx^e siècle et au-delà]. Paris.
- Nations Unies. 2000. *United Nations statistical yearbook* [Annuaire statistique des Nations Unies], vol. 44. New York.
- Programme des Nations Unies pour le développement. 1993. *Afghanistan rehabilitation strategy* [Stratégie de relèvement de l'Afghanistan]. Kaboul, PNUD.
- UNESCO. 1960-1999. *Annuaire statistique de l'UNESCO*. Paris, UNESCO.

APPORTER L'ÉDUCATION ET L'ESPOIR AUX ENFANTS AFGHANS

Max Grantham

Venu quelques semaines auparavant vivre et travailler avec les réfugiés afghans de Peshawar, au Pakistan, je me demandais une fois de plus ce que je faisais là. Peshawar était certainement très différent de la campagne du Devon septentrional (Angleterre), dont je suis originaire, et du Belize, paradis caraïbe où j'avais passé les trois années précédentes. Assis en face de moi sous une tente du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), il y avait trois hommes et cinq enfants afghans, arrivés à peine cinq jours plus tôt, après avoir échappé, dans leur patrie, aux ravages et aux persécutions du régime des talibans.

Tout passait par leurs yeux grands ouverts, qui ne cillaient pas, à la fois craintifs et fiers, mais surtout avides : on y lisait la faim, le besoin d'un abri, le désir d'apprendre et la volonté de vivre. Je pouvais aider ces réfugiés dans la mesure où je savais assez bien comment dispenser des connaissances élémentaires à des enfants afghans par le biais d'émissions radiophoniques de la BBC. Mon travail à Peshawar allait s'avérer non seulement passionnant, mais aussi étrange et fascinant – comme le spectacle que j'avais devant moi.

Langue originale : anglais

Max Grantham (Royaume-Uni)

Après avoir reçu une formation d'ingénieur de l'aéronautique et travaillé pendant de nombreuses années dans l'industrie, Max Grantham a obtenu une licence d'enseignement (avec mention) en 1977 et enseigné dans des écoles primaires. En 1997, il a pris sa retraite du poste de directeur adjoint d'une école pour travailler comme bénévole au Belize, puis à Peshawar (Pakistan), où il exerce les fonctions de conseiller pédagogique pour le projet REACH (Radio Education for Afghan Children) du Service international de la BBC. Il s'intéresse à des activités créatrices très diverses et a travaillé toute sa vie avec des jeunes, notamment avec des louveteaux.

À en juger par ce que j'avais vu dans d'autres camps de réfugiés, celui-ci ne tarderait pas à se développer. Les tentes seraient bientôt remplacées par des habitations plus durables, faites de terre ou de briques de fabrication locale. Un nouveau village, ou une nouvelle ville sortirait littéralement de terre. Les Afghans sont travailleurs, fiers, jaloux de leur indépendance. Il y aurait bientôt de véritables puits, des boulangeries, des boutiques, une mosquée et... une école. Les enfants réfugiés recevraient, dès que possible, une certaine instruction. Ils trouveraient ainsi dans l'exil non seulement la liberté, mais aussi l'accès à la connaissance. En Afghanistan, la plupart d'entre eux n'auraient pu aller à l'école.

Le véritable sujet d'inquiétude, il y a un an, était les enfants restés en Afghanistan qui ne pouvaient trouver de « professeur » et apprendre qu'au sein de leur famille proche ou dans leur village, et qui, de surcroît, n'avaient guère le temps d'étudier. La vie était devenue très difficile en Afghanistan, avec les combats, la sécheresse, la famine, puis les inondations, avec des équipements et un système de protection sociale très rudimentaires.

Nous avons décidé de transmettre ces émissions dans tout l'Afghanistan, ainsi que dans les régions du Pakistan et de l'Iran où se trouvaient des camps de réfugiés afghans. En l'absence de système scolaire, il ne fallait pas faire concurrence au système qui serait établi à l'avenir, ni empêcher ou retarder l'établissement de ce système. Les connaissances transmises devaient être des connaissances de base, pratiques et utiles ; elles devaient permettre aux enfants de penser par eux-mêmes, de résoudre des problèmes, d'effectuer des recherches élémentaires dans le milieu où ils vivaient.

Nous avons finalement créé cinq programmes — trois émissions radiophoniques : *Stories for living*, *Faces and places*, *Curtain of secrets* [Histoires pour vivre ; Lieux et visages ; Le rideau des secrets], et deux magazines : l'un pour les enfants plus âgés, l'autre pour les plus jeunes. Chaque émission ou partie d'émission poursuit un ou plusieurs objectifs. Elle encourage l'auditeur à entreprendre des activités destinées à favoriser durablement la réalisation de l'objectif ou des objectifs poursuivis. Il n'a pas été facile de concevoir des activités capables d'amuser ou de passionner les auditeurs ; mais je savais qu'il était possible de retenir l'attention des enfants afghans. J'avais déjà constaté leur soif de connaissance et leur aptitude à la concentration.

Il y avait, d'autre part, un remarquable précédent. Le feuilleton radiophonique de la BBC *New home, new life* [Nouveau foyer, nouvelle vie], lancé en 1993 à l'intention du public afghan, mettait en scène les habitants du village afghan imaginaire de Bar Killi, qui devaient affronter des problèmes tout à fait actuels : terrains minés, vendettas, mariages forcés, opiomanie. Durant la guerre civile consécutive à l'invasion russe et à la prise du pouvoir par les talibans, cette émission a joui d'une immense popularité parmi les Afghans privés d'enseignement, et qui avaient déjà montré leur soif d'informations. Une grande partie de la population afghane connaissait déjà le service international de la BBC et lui faisait confiance : il n'est donc pas étonnant que ce feuilleton de la BBC ait rencontré un succès immédiat.

Les émissions pour enfants diffusées sous le titre *Our world, our future* [Notre monde, notre avenir] dispensaient des connaissances beaucoup plus étendues, plus

variées et plus fondamentales ; mais nous avons pris très au sérieux les leçons offertes par le feuilleton. Le contenu de l'enseignement devait être pertinent et stimulant ; mais il devait aussi séduire les auditeurs, se rattacher directement à leur vie matérielle, à leur culture et à leur imaginaire.

Stories for living [Histoires pour vivre] présente aux jeunes auditeurs afghans des situations dans lesquelles ils peuvent se projeter, ainsi que différentes façons d'aborder des problèmes qu'ils rencontrent dans leur propre vie. *Faces and places* [Lieux et visages] leur permet de mieux connaître les personnes et les ressources, naturelles ou produites par l'homme, qui ont fait autrefois, ou qui font aujourd'hui la richesse de l'Afghanistan. *Curtain of secrets* [Le rideau des secrets] les renseigne sur la vie des autres enfants, sur les différents métiers, les besoins de la société et le fonctionnement du monde. *Pedlar's bag* [Le sac du colporteur] présente, sous une forme vivante, des idées et des activités susceptibles d'intéresser de jeunes enfants, de favoriser un apprentissage actif, d'éveiller la curiosité des auditeurs, d'augmenter leur participation à la vie collective. *Castle of a thousand windows* [Le château aux mille fenêtres] est une émission similaire, mais destinée à des adolescents ; elle leur propose des débats approfondis et fait appel aux motivations qui leur sont propres.

Le lancement de ces émissions a constitué pour nous un véritable défi. Elles devaient intéresser les auditeurs, mais aussi sonner juste. Le Projet Éducation pour les Afghans (Afghan Education Project) de la BBC se déployait à partir de Peshawar, au Pakistan, dans la province frontière du Nord-Ouest, près de la frontière afghane. Nous pouvions nous rendre facilement à Kaboul, à Kandahar et dans certains villages, en particulier parce que tous les auteurs/producteurs étaient afghans et avaient de la famille en Afghanistan. Mais, depuis le 11 septembre, il est de plus en plus difficile de voyager dans ce pays. Nous avons dû consacrer une part croissante de nos efforts aux camps de réfugiés, toutes nos informations sur la situation en Afghanistan nous étant désormais fournies par les correspondants de nos auteurs/producteurs.

Nous sommes souvent allés dans les camps de réfugiés pour préparer nos émissions. Comme ces camps contenaient tous des écoles, il n'a pas été difficile de rencontrer les enfants et leurs aînés. Les enseignants ont toujours été accueillants et serviables, et les élèves ont absolument ravi l'enseignant occidental que je suis. Nous avons parfois choisi les élèves dont nous avons besoin pour une activité déterminée, et nous avons parfois fait participer toute la classe ; mais, le plus souvent, nous avons travaillé avec des groupes formés un peu au hasard. Nous expérimentions directement des méthodes actives, dont nous nous servions ensuite dans les émissions ; nous faisions écouter aux élèves les enregistrements d'émissions récentes, puis nous discussions avec eux pour savoir ce qu'ils en pensaient ; nous enregistrons des chansons, des récits, des blagues, des anecdotes, ainsi que de brèves séquences d'activités pédagogiques, ce qui nous fournissait des documents sonores pour de futures émissions. Les élèves se sont toujours montrés attentifs, éveillés, désireux d'apprendre et de nous aider. Leur attitude a beaucoup facilité l'élaboration des méthodes pédagogiques.

Il est vrai que nous avons rencontré certains obstacles d'origine culturelle : par

exemple, les hommes n'ont généralement pas le droit de travailler avec des filles qui ont dépassé l'âge de la puberté, et les Afghans accordent plus d'importance à l'éducation des garçons qu'à celle des filles. Mais, si l'éducation donnée aux filles, dans les camps, était manifestement limitée, elle était quand même beaucoup plus poussée qu'on n'aurait pu l'imaginer ; et nous avons été frappés de voir le désir de connaissance qui se reflétait sur leurs visages. D'autre part, nous avons pu contourner les obstacles liés à la condition féminine. Notre équipe de vingt et un auteurs/producteurs se composait, à une personne près, d'un nombre égal d'hommes et de femmes. Il a donc été facile de confier à des femmes le seul groupe d'élèves qui ne pouvait pas travailler avec des hommes : celui des filles postpubères.

Les émissions de la BBC auxquelles je collabore sont produites au Pakistan, mais s'adressent à des Afghans. Les variétés des langues dari et pashto utilisées dans les émissions doivent donc être parfaitement intelligibles pour des auditeurs afghans. C'est pourquoi la majorité des quelque quatre-vingts membres du personnel sont des Afghans. Le montage pourrait aussi bien avoir lieu dans les studios de Bush House, à Londres, mais tout le travail de recherche et d'écriture et la plus grande partie de la production sont effectués par des Afghans.

J'ai été surpris de trouver non seulement des enfants avides de connaissances, mais aussi des adultes extrêmement cultivés et motivés, qui connaissaient mieux que moi la grammaire anglaise. Comment sont-ils parvenus à de tels résultats, alors que la guerre sévit dans leur pays depuis vingt-trois ans ? Un petit nombre d'entre eux ont fréquenté l'Université de Kaboul, et quelques-uns ont reçu des bourses pour aller étudier en Russie pendant l'occupation ; mais la plupart étaient encore des enfants, et certains n'étaient même pas nés lorsque la guerre a commencé.

On aurait tort de supposer que, à cause de la situation politique qui règne dans leur pays, les Afghans ne s'informent pas ou ne se soucient pas de ce qui se passe à l'extérieur de leurs frontières. En réalité, je devais faire des efforts pour rester au niveau de mes collègues quand nous analysions les événements de l'actualité internationale. Je n'ai pas remarqué cette curiosité et cette vivacité intellectuelles uniquement dans mes discussions avec les quelques privilégiés qui participaient à ce projet exceptionnel ; elles se manifestaient aussi chez de nombreux individus très différents les uns des autres, rencontrés ici ou là dans diverses circonstances.

Le monde se porterait beaucoup mieux si tous les peuples faisaient preuve de la lucidité et de la tolérance que j'ai trouvées ici, dans ce milieu étrange et stimulant dont je partage en grande partie les idéaux. Le monde irait beaucoup mieux si nous apprenions à apprendre les uns des autres.

Il m'était parfois difficile de garder à l'esprit que tous mes collaborateurs afghans étaient des réfugiés qui avaient subi des épreuves et des pertes. Je ne pouvais imaginer ni comprendre vraiment ce que cela représentait pour eux. Je ne l'entrevois qu'à de rares occasions, par exemple quand un message leur annonçait qu'un parent resté en Afghanistan était malade. Mais c'est surtout lorsque l'équipe se réunissait au complet pour un service funèbre, à la mémoire d'un proche récemment disparu, que je sentais la compassion qui imprègne tous les aspects de leur vie. J'en suis venu à croire que c'est cette force des liens familiaux et cette solidarité qui ont maintenu

la cohésion du peuple afghan dans un pays déchiré.

Où tout cela mènera-t-il ? Je me suis essentiellement préoccupé d'offrir aux enfants des possibilités d'apprendre. Mais quels effets tous les événements actuels auront-ils sur ces enfants ? Au-delà des émissions radiophoniques de la BBC, je connais mal la situation des enfants en Afghanistan ; mais je connais directement, sous certains aspects, la situation des enfants afghans nés et élevés dans les camps de réfugiés situés au Pakistan. Malgré certaines affinités culturelles entre les habitants des régions frontières, les Afghans sont différents des Pakistanais. Beaucoup de réfugiés afghans vivent en relation étroite avec les Pakistanais ; dans ces conditions, il est inévitable que certains enfants afghans perdent une partie de leur patrimoine linguistique et culturel. Voudront-ils « retourner » dans un pays où ils n'ont jamais vécu ? Comment les réfugiés se regrouperont-ils pour commencer une nouvelle vie quand les ravages de la guerre auront été effacés ?

Mais les véritables raisons d'espérer pour tous, nous les voyons chez les enfants : dans leur joie de vivre, dans le plaisir qu'ils tirent des plus simples jouets de fabrication domestique, dans l'accueil qu'ils font aux étrangers, dans leur sociabilité, dans leur soif et leur quête de connaissances, dans leur intérêt pour tout ce qu'on leur donne, pour tout ce qui est nouveau, et dans leur rire. Ces enfants sont comme une terre fertile dans laquelle nos émissions de radio, résultat de la combinaison de talents divers exercés en divers points du monde, peuvent semer les graines de l'espérance. La diffusion des émissions a commencé en juin 2001. Après les attentats du 11 septembre, la programmation s'est accrue de 50 %, avec la création de deux nouvelles émissions pour enfants, qui traitent de la situation actuelle.

Oui, tout passait par leurs yeux grands ouverts, qui ne cillaient pas, à la fois craintifs et fiers, mais surtout avides : on y lisait la faim, le besoin d'un abri, le désir d'apprendre et la volonté de vivre. Voilà ce que je faisais parmi eux. Je pouvais les aider dans la mesure où je savais assez bien comment dispenser des connaissances élémentaires à des enfants afghans par le biais d'émissions de radio. Mon travail avec les réfugiés s'est avéré non seulement passionnant, mais — comme tant de choses vues ici — merveilleusement étrange et profondément fascinant.

PROFILS D'ÉDUCATEURS

BASIL BERNSTEIN

(1924-2000)

Alan R. Sadovnik¹

Basil Bernstein, professeur émérite, chaire Karl Mannheim de sociologie de l'éducation, Institute of Education, Université de Londres, est né le 1^{er} novembre 1924. Il décède le 24 septembre 2000 à la suite d'un long combat contre un cancer de la gorge. Le professeur Bernstein est l'un des plus importants sociologues mondiaux ; son travail de pionnier durant quarante ans nous a permis de mieux comprendre les relations entre l'économie politique, la famille, le langage et l'école. Bien qu'il se soit fait le défenseur de l'équité et de la justice sociale, ou selon ses propres termes, de la « prévention du gaspillage du potentiel éducatif de la classe ouvrière » (1961b, p. 308), son travail a souvent été mal compris et mal étiqueté de façon erronée comme une forme de la théorie du « déficit culturel ». Rien n'est plus inexact.

Il naquit dans l'East End de Londres ; fils d'une famille d'immigrants juifs, sa carrière traduit son souci de comprendre et d'éliminer les obstacles à l'ascension

Langue originale : anglais

Alan R. Sadovnik (États-Unis d'Amérique)

Professeur de pédagogie et de sociologie et président du département de l'éducation de l'Université Rutgers, Newark. Il est l'auteur de *Equity and excellence in higher education : the decline of a liberal educational reform* (1994) [Équité et excellence dans l'enseignement supérieur : le déclin d'une réforme pédagogique libérale (1994)], il a publié *Knowledge and pedagogy : the sociology of Basil Bernstein* (1995) [Connaissances et pédagogie : la sociologie de Basil Bernstein (1995)], et copublié *Exploring society* (1987) [À la découverte de la société (1987)], *International handbook of educational reform* (1992) [Manuel international de la réforme pédagogique (1992)], *Implementing educational reform* (1996) [Mise en place de la réforme pédagogique (1996)], « *Schools of tomorrow* », *schools of today : what happened to progressive education* (1999) [« Les écoles de demain » les écoles d'aujourd'hui : où en est l'éducation nouvelle (1999)], *The encyclopedia of sociology of education* [L'encyclopédie de la sociologie de l'éducation] (à paraître en 2001), et *Founding mothers and others : women educational leaders during the progressive era* [Mères fondatrices et autres : les grandes pédagogues de l'ère nouvelle] (en cours d'impression, 2002). Il est coauteur de *Exploring education* (1994, 2000) [À la recherche de l'éducation (1994, 2000)].

sociale. Après avoir été engagé comme bombardier en Afrique durant la seconde guerre mondiale, alors qu'il était encore mineur, il a travaillé au centre d'œuvres sociales Stepney pour les enfants juifs défavorisés. Il a fait divers « petits boulots » pour payer ses études à la London School of Economics, où il a obtenu un diplôme en sociologie. Il a suivi une formation pédagogique au Kingsway Day College et, de 1954 à 1960, il a enseigné diverses disciplines, notamment les mathématiques et l'éducation physique, au City Day College de Shoreditch. Dans la pure tradition de Goffman, il a également enseigné la conduite et la mécanique automobiles, bien qu'il n'ait jamais conduit lui-même ; il est, cependant, toujours parvenu à cacher ce détail à ses étudiants.

En 1960, Bernstein a commencé ses études supérieures à l'University College, à Londres, où il a obtenu un doctorat en linguistique. Il a intégré ensuite l'Institute of Education, où il a fait toute sa carrière, franchissant les étapes de maître assistant à chargé d'enseignement puis de professeur, à la chaire Mannheim. À l'Institute of Education, il a également été chef de l'influente Unité de recherche sociologique dans les années 60 et 70, et vice-directeur de recherche dans les années 80. En tant que professeur émérite, il a continué à écrire quantité d'ouvrages jusqu'à sa mort. Il s'est vu décerner nombre de doctorats honoraires et de prix et, en 2001, il a reçu, à titre posthume, le prix Willard Waller de l'association américaine de sociologie — section de la sociologie de l'éducation pour couronner l'engagement d'une vie en faveur de cette discipline. Il laisse Marion, son épouse, psychologue qui a passé plus de quarante ans à ses côtés, et ses deux fils, Saul et Francis.

Évolution de la pensée de Bernstein

Pendant plus de quarante ans, Basil Bernstein a été un sociologue important et controversé, dont les travaux ont marqué une génération de spécialistes de la sociologie de l'éducation et de linguistes. De ses premiers ouvrages sur le langage, les codes de communication et l'école, jusqu'à ses derniers écrits sur le discours pédagogique, les méthodes d'apprentissage et la transmission des connaissances, Bernstein a élaboré une théorie des codes sociaux et éducationnels, et de leurs effets sur la reproduction sociale. Quoique structuraliste dans son approche, la sociologie de Bernstein s'inspire des principales orientations théoriques dans ce domaine — durkheimiennes, wébériennes, marxistes et interactionnistes — et offre la possibilité d'une synthèse capitale. Il estimait toutefois que son œuvre était marquée essentiellement par l'influence de Durkheim.

Karabel et Halsey (1977), dans leur étude de la littérature sur la sociologie de l'éducation, qualifient le travail de Bernstein d'« avant-coureur d'une nouvelle synthèse », théorie amplement justifiée par la suite (p. 62). Les premiers ouvrages sociolinguistiques de Bernstein ont été vivement controversés, car il examinait les différences de classes sociales dans le langage, que certains ont appelées la théorie du déficit. Il a néanmoins soulevé des questions cruciales concernant les rapports entre la division sociale du travail, la famille et l'école, cherchant à comprendre comment ces relations intervenaient dans les différences d'apprentissage selon la classe sociale.

Son œuvre ultérieure (Bernstein, 1977) entame le difficile projet de relier les relations de pouvoir et de classes aux processus éducatifs de l'école. Les théoriciens de la reproduction des classes, comme Bowles et Gintis (1976), ont donné une image ouvertement déterministe de l'école sans décrire ni expliquer ce qui se passe dans l'école ; en revanche, Bernstein relie les niveaux sociétal, institutionnel, interactionnel et intrapsychique de l'analyse sociologique.

Les premiers ouvrages de Bernstein sur le langage (Bernstein, 1958 ; 1960 ; 1961a) examinent les relations entre le langage public, l'autorité et les acceptions partagées (Danzig, 1995, p. 146-147). Dès 1962, Bernstein a commencé à développer une théorie des codes en introduisant les concepts de code restreint et de code élaboré (Bernstein 1962a ; 1962b). Dans le premier volume de *Class, codes and control* (1973a), la théorie du code sociolinguistique de Bernstein est transformée en une théorie sociale qui examine les relations entre la classe sociale, la famille et la reproduction des systèmes d'acception (le code désigne les principes réglementant les systèmes d'acception). Pour Bernstein, il existe des différences liées à la classe sociale dans les codes de communication des enfants de la classe ouvrière et de la classe moyenne ; différences qui reflètent les relations de classe et de pouvoir dans la division sociale du travail, la famille et l'école. À partir d'une recherche empirique, Bernstein établit une distinction entre le code restreint de la classe ouvrière et le code élaboré de la classe moyenne. Les codes restreints sont dépendants du contexte et particularistes, tandis que les codes élaborés sont indépendants du contexte et universalistes.

Les critiques de Bernstein (Danzig, 1995) soutiennent que sa théorie sociolinguistique est un exemple de théorie du déficit et qu'il prétend que le langage de la classe ouvrière est déficient, mais Bernstein a toujours réfuté cette interprétation (Bernstein, 1996, p. 147-156). Il argue que les codes restreints ne sont pas déficients, mais qu'ils sont reliés fonctionnellement à la division sociale du travail, où un langage dépendant du contexte est nécessaire dans le contexte de la production. De même, le code élaboré des classes moyennes représente les changements fonctionnels nés des modifications de la division du travail et de la nouvelle situation des classes moyennes dans la reproduction, plutôt que la production. Le fait qu'un code élaboré soit nécessaire à la réussite scolaire implique que les enfants de la classe ouvrière sont défavorisés par le code dominant de l'école, et non pas que leur langage est déficient. Pour Bernstein, la différence devient déficit dans le contexte des relations du macro-pouvoir.

À partir du troisième volume de *Class, codes and control* (1977), Bernstein élabore une théorie des codes basée sur les racines sociolinguistiques pour examiner les rapports entre les codes de communication et le discours et la méthode pédagogiques. À cet égard, la théorie des codes s'intéresse aux processus scolaires et à leurs rapports avec la reproduction des classes sociales. La recherche de Bernstein pour comprendre les processus scolaires l'a amené à poursuivre les fructueuses enquêtes qu'il avait menées pour son article « Class and pedagogies : visible and invisible » (Bernstein, 1977, p. 116-156). Dans cet article, Bernstein analyse les différences entre deux types de transmission des connaissances et suggère que les différences

dans la classification et l'énoncé de chaque méthode pédagogique (visible = classification forte et énoncé fort ; invisible = classification faible et énoncé faible) dépendent de la classe sociale et des postulats des familles desservies par l'école. (Pour une étude détaillée de cet aspect de l'œuvre de Bernstein, voir Atkinson, 1985 ; Atkinson, Davies et Delamont, 1995 ; Sadovnik, 1991 ; 1995.) L'article montre clairement que les spécialistes de la sociologie de l'éducation ont dû effectuer un travail empirique difficile qui consiste à examiner le monde de l'école pour relier les méthodes éducatives aux facteurs institutionnels, sociétaux et historiques plus vastes dont elles font partie.

Le concept de classification est au cœur de la théorie du discours et de la méthode pédagogiques de Bernstein. La classification désigne « le degré de maintien des frontières entre les contenus » (Bernstein, 1973a, p. 205 ; 1973b, p. 88) et l'isolement ou la frontière entre les catégories de programmes d'études (domaines de connaissances et sujets). Une classification forte se rapporte à un programme d'études très différencié et séparé en divers sujets traditionnels ; une classification faible se rapporte à un programme d'études intégré dans lequel les frontières entre les sujets sont floues.

À partir du concept de classification, Bernstein illustre deux types de codes d'études : code accumulatif et code intégré. Le premier désigne un programme fortement classifié ; le second, un programme faiblement classifié. Conformément à son projet durkheimien, Bernstein analyse la manière dont le passage d'un code à l'autre traduit l'évolution d'une solidarité mécanique à une solidarité organique (ou d'une société traditionnelle à une société moderne), dans laquelle le changement de programme d'études marque le mouvement du sacré au profane.

Si la classification se rapporte à l'organisation des connaissances en un programme d'études, l'énoncé se rapporte à la transmission des connaissances par les méthodes pédagogiques. L'énoncé désigne l'emplacement du contrôle exercé sur les règles de la communication et, selon Bernstein (1990), si la classification réglemente la voix d'une catégorie, l'énoncé réglemente la forme de son message légitime (p. 100). En outre, l'énoncé renvoie au degré de maîtrise du maître et de l'élève sur la sélection, l'organisation, le rythme et la séquence des connaissances transmises et reçues dans la relation pédagogique (1973b, p. 88). Par conséquent, un énoncé fort offre un degré limité d'options entre l'enseignant et l'étudiant ; un énoncé faible suppose davantage de liberté.

À partir de cette approche, Bernstein élabore une analyse systématique du discours et de la méthode pédagogiques. Il formule tout d'abord une théorie des règles pédagogiques qui examine les « caractéristiques intrinsèques qui constituent et distinguent la forme de communication spécialisée réalisée par le discours pédagogique de l'éducation » (Bernstein, 1990, p. 165). Il relie ensuite sa théorie du discours pédagogique à une base de classes sociales et l'applique à l'élaboration en cours de différentes méthodes pédagogiques (Bernstein, 1990, p. 63-93).

Le concept de code est au centre de la sociologie de Bernstein. Dès son travail sur le langage (codes restreints et codes élaborés), Bernstein utilise le code pour désigner un principe de réglementation qui sous-tend divers systèmes de message, en

particulier le programme d'études et la pédagogie (Atkinson, 1985, p. 136). Le programme d'études et la pédagogie sont considérés comme des systèmes de message et, avec un troisième système, l'évaluation, ils constituent la structure et le processus des connaissances scolaires, de la transmission des connaissances et des méthodes pédagogiques. Comme le note Bernstein (1973b) : « Le programme d'études définit ce qui compte comme connaissances valables, la pédagogie définit ce qui compte comme transmission valable des connaissances et l'évaluation définit ce qui compte comme assimilation valable des connaissances de la part de l'enseigné » (p. 85). Par conséquent, sa théorie de l'éducation doit être interprétée en fonction des concepts de classification, d'énoncé et d'évaluation, et de leurs relations avec les aspects structurels de son projet sociologique.

Après ce premier travail sur les programmes d'études et les méthodes pédagogiques, il a effectué une analyse détaillée du discours pédagogique qui présente une étude complexe de la recontextualisation des connaissances par l'outil pédagogique (Bernstein, 1990). Le travail de Bernstein sur le discours pédagogique porte sur la production, la répartition et la reproduction des connaissances officielles, et sur la manière dont ces connaissances dépendent des relations de pouvoir déterminées au plan structurel. Ce qui est capital, c'est que Bernstein s'est intéressé, au-delà de la description de la production et de la transmission des connaissances, à leurs conséquences pour les différents groupes.

Son analyse des méthodes pédagogiques porte sur le processus et le contenu de ce qui se passe à l'école. Sa théorie des méthodes pédagogiques passe en revue une série de règles, examine à la fois comment elles influent sur le contenu à transmettre et, plus important encore, comment elles « agissent sélectivement sur ceux qui parviennent à les acquérir ». À partir d'une analyse de ces règles, Bernstein examine les hypothèses des classes sociales et les conséquences des formes des méthodes pédagogiques (Bernstein, 1990, p. 63). Pour finir, il applique sa théorie aux méthodes conservatrices/traditionnelles, par opposition aux méthodes progressistes/centrées sur l'enfant. Il établit une différence entre une méthode pédagogique qui dépend du marché économique — en privilégiant l'enseignement professionnel — et une autre qui est indépendante et autonome — légitimée par l'autonomie des connaissances. Bernstein conclut que toutes deux, bien qu'elles s'en défendent, n'échappent pas à la reproduction des inégalités de classes. En examinant les mécanismes internes de ces types de méthodes éducatives, Bernstein permet de mieux comprendre comment l'école reproduit ce qu'elle s'engage idéologiquement à éradiquer — les avantages liés à la classe sociale dans l'école et dans la société.

Son analyse des considérations de classes sociales dans le discours et les méthodes pédagogiques est le fondement de la liaison des processus micro-éducationnels aux niveaux macrosociologiques de la structure sociale et des relations de classes et de pouvoir. Selon lui, il existe des différences importantes dans les considérations de classes sociales de la pédagogie visible et invisible et, malgré ces différences, il peut y avoir des résultats similaires, notamment dans la reproduction du pouvoir et du contrôle symbolique.

Ainsi donc, dès ses premiers écrits sur la théorie des codes, jusqu'aux travaux plus récents dans *Class, codes and control*, volumes 4 et 5, sur le discours pédagogique (1990, p. 165-218) et sur les méthodes pédagogiques (1990 ; 1996), Bernstein s'efforce de relier les microprocessus (langage, transmission et pédagogie) aux formes macro — à la manière dont les codes culturels et pédagogiques et le contenu et le processus pédagogiques sont reliés à la classe sociale et aux relations de pouvoir.

Bernstein et la théorie sociologique

Karabel et Halsey soutiennent que l'un des principaux problèmes non résolus dans l'œuvre de Bernstein est de savoir comment les relations de pouvoir pénètrent l'organisation, la répartition et l'évaluation des connaissances à travers le contexte social (cité dans Karabel et Halsey, 1977, p. 71). À partir des années 70, Bernstein n'a cessé de chercher des réponses à cette question et il a mis en place un modèle de plus en plus élaboré pour comprendre comment les règles de la classification et de l'énoncé pédagogiques affectent la transmission, la répartition et, peut-être, la transformation de la conscience, et comment ces processus sont indirectement reliés au domaine économique de la production.

Bernstein reconnaît que ceux qui cherchent des réponses aux difficiles questions pédagogiques préfèrent généralement adopter une approche allant du haut vers le bas — c'est-à-dire commençant par les grandes considérations de politique générale pour descendre vers une analyse de la manière dont l'école agit pour trouver des solutions ou pour entraver leur formulation. Il admet, toutefois, que la nature de son projet consiste à construire du bas vers le haut — une approche qui vise à élaborer les règles du processus pédagogique, puis à les relier aux conditions structurelles plus vastes et, pour finir, à situer cette analyse dans le contexte élargi des considérations pédagogiques et générales des éducateurs (Bernstein, 1990).

Son approche théorique a été qualifiée de durkheimienne, néomarxiste, structuraliste et interactionniste, faisant partie de la « nouvelle sociologie ». Bernstein (1996) estime que ces étiquettes lui ont été attribuées par d'autres et qu'elles sont souvent trop exclusives, simplifiant la complexité théorique de son modèle. Il reconnaît que Durkheim a toujours été au centre de sa théorie sociologique, en partie pour corriger l'interprétation conservatrice de l'œuvre de Durkheim, surtout aux États-Unis d'Amérique ; en partie par suite de l'interprétation structurelle-fonctionnelle de Durkheim par Parson. De plus, tout en prenant acte des interprétations structuralistes de son travail par Atkinson (1985) et Sadovnik (1991), il ne considère pas son travail comme étant exclusivement structuraliste. Il rejette l'idée de faire partie de la « nouvelle sociologie », car il estime que son œuvre relève de la « vieille » sociologie, surtout parce qu'elle plonge ses racines dans la théorie sociologique classique. Pour finir, il indique que l'idée selon laquelle son projet vise à rassembler des théories sociologiques disparates ne lui est pas personnelle, mais émane d'autres auteurs, en particulier Karabel et Halsey (1977). La qualification de son travail comme étant « avant-coureur d'une nouvelle synthèse » est flatteuse, mais elle laisse entendre un type de synthèse qui ne fait pas explicitement partie de son projet. Plutôt que de tra-

vailler à partir d'une théorie sociologique, ou de tenter de faire la synthèse de plusieurs théories, Bernstein s'efforce de développer et de perfectionner un modèle qui permette de décrire les différents aspects de la société.

Le projet de Bernstein, de ses premiers écrits sur le langage au développement de la théorie des codes, puis aux travaux sur les programmes d'études et les méthodes et le discours pédagogiques, a consisté à élaborer une théorie systématique qui fournisse une description analytique de la manière dont le système éducatif est lié à la division sociale du travail. Son projet est au cœur de toute son œuvre : élaborer une théorie durkheimienne qui analyse la manière dont les changements de la division du travail créent des systèmes et des codes de signification différents, qui fournisse des classifications analytiques de ces systèmes et qui incorpore un modèle de conflit des relations de pouvoir inégales dans son approche structurelle.

Atkinson (1981 ; 1985) estime que l'évolution de la sociologie de Bernstein doit être interprétée comme un mouvement allant de ses racines durkheimiennes initiales vers une convergence ultérieure avec la pensée structuraliste européenne, en particulier la théorie sociale française. En revanche, aux États-Unis, étant donné que la tradition durkheimienne a été accaparée par le structurel-fonctionnalisme parsonien et par le positivisme, le travail de Bernstein est rarement associé à Durkheim et au structuralisme, ou il a été critiqué comme étant lié à Durkheim. Ainsi, Karabel et Halsey (1977) évoquent son besoin de relier sa perspective durkheimienne de manière plus explicite aux catégories néomarxistes. Bien que son travail sur le discours et la méthode pédagogiques relie clairement les deux, Bernstein n'a jamais quitté sa position durkheimienne ; au contraire, il a incorporé les catégories néomarxistes et wébériennes de relations de classes et de pouvoir dans sa théorie d'ensemble. Il faut éliminer les aspects consensuels du fonctionnalisme qui sont associés au structurel-fonctionnalisme pour comprendre la sociologie de Bernstein. Bien que ses travaux aient porté sur la manière dont les codes de communication, de culture et d'éducation fonctionnent par rapport aux différentes structures sociales, Bernstein s'intéresse non pas à la manière dont ce fonctionnement aboutit à un consensus, mais à la façon dont il forme la base des privilèges et de la domination.

C'est en ce qui concerne les relations avec les privilèges et la domination que le travail de Bernstein, tout en restant conforme aux fondements durkheimiens, intègre systématiquement les catégories marxistes et wébériennes, et fournit la possibilité de la synthèse demandée par Karabel et Halsey. Le travail de Bernstein est resté durkheimien car, comme l'indique Atkinson (1985, p. 36), l'une de ses activités essentielles a été l'étude du passage d'une solidarité mécanique à une solidarité organique par l'analyse de la division du travail, du maintien des frontières, des rôles sociaux, de l'expression rituelle, des catégories culturelles, du contrôle social et des types de messages. Bernstein s'est efforcé d'examiner les modes de transmission culturelle par le biais de l'analyse des codes. De plus, Bernstein a continué à associer les codes de classification et d'énoncé à la répartition inégale des ressources dans les sociétés capitalistes. Si ses premiers travaux sur les classes et la pédagogie étaient nettement plus durkheimiens dans leur analyse des modifications de la solidarité organique, ses travaux ultérieurs (Bernstein, 1990 ; 1996) étaient davantage axés

sur les conséquences des différentes méthodes pédagogiques appliquées dans les différentes classes sociales, et, ce qui est plus important encore, revenaient sur les questions mêmes de l'éducation et de l'inégalité qui étaient à la base de son projet il y a plus de quarante ans.

Par conséquent, à partir des années 70, le projet de Bernstein a accompli un certain nombre de tâches interdépendantes et importantes. Tout d'abord, il a fourni une théorie des connaissances scolaires et de leur transmission, et il a montré comment le contenu de l'éducation est transmis. Deuxièmement, il a lié les aspects sociolinguistiques de ses premiers travaux à l'analyse des codes de l'enseignement. Troisièmement, en reliant le processus et le contenu de l'enseignement aux différences de classes sociales et en appelant à une analyse des conséquences de ces différences dans le programme d'études et la pédagogie, Bernstein intègre temporairement des approches structuraliste et conflictuelle dans la sociologie.

Critiques de l'œuvre de Bernstein

La plupart des critiques adressées à Bernstein pour ses premiers travaux portent sur des questions de déficit et de différence. Bernstein réfute l'idée que son œuvre soit basée sur une approche du déficit ou de la différence. Il soutient au contraire que sa théorie des codes tente de relier les niveaux macro de la famille aux structures et aux processus pédagogiques, et de fournir une explication pour l'inégalité des résultats de l'éducation. Il déclare :

La théorie des codes affirme qu'il y a une répartition inégale, liée à la classe sociale, des principes de communication porteurs de privilèges... et que la classe sociale, indirectement, établit la classification et l'énoncé du code élaboré transmis par l'école de manière à faciliter et perpétuer son acquisition inégale. Par conséquent, la théorie des codes n'accepte ni l'idée d'un déficit ni celle d'une différence, mais elle appelle l'attention sur les liens entre les relations de pouvoir macro et les micro-méthodes de transmission, d'acquisition et d'évaluation et le positionnement et l'oppositionnement auxquels ces méthodes aboutissent (1990, p. 118-119).

Bien que Bernstein ait constamment réfuté cette étiquette de carence culturelle, ces mauvaises interprétations ont eu des conséquences négatives profondes sur son travail. Par exemple, Hymes relate ce qui suit : « Une jeune anthropologue m'a raconté récemment que lorsqu'elle était étudiante elle avait trouvé le compte rendu de Bernstein sur le code restreint pour décrire sa propre famille, mais qu'un membre de la faculté lui avait dit de ne pas le lire » (Hymes, 1995, p. 5). Lorsqu'en 1987 Bernstein s'est rendu dans une université aux États-Unis, une anthropologue a demandé pourquoi « on [avait invité] ce fasciste de Bernstein ». Pressée de questions, elle a dû admettre n'avoir jamais lu Bernstein, mais avoir eu connaissance d'accusations de racisme, de sources indirectes. Danzig cite des exemples tirés de manuels écrits dans les années 90 qui continuent à donner cette image de Bernstein (Danzig, 1995, p. 152).

Cette caractérisation erronée de l'œuvre de Bernstein dans les années 60 et 70

a continué à nuire à la position de Bernstein dans le domaine intellectuel jusqu'aux années 90. Le séminaire sur Bernstein à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association (AERA) en 1991, les volumes de Atkinson et Sadovnik en 1995, et l'apparition de Bernstein à la réunion annuelle de cette association en 1996 ont beaucoup contribué à réfuter ces accusations, mais des dégâts importants avaient déjà été faits.

Une seconde critique concerne le style de Bernstein que beaucoup trouvent dense, difficile et souvent incompréhensible (Walford, 1995, p. 193). Il est certain que les travaux de Bernstein sont complexes et difficiles d'accès, mais il en va de même d'autres grands sociologues, en particulier Pierre Bourdieu (Swartz, 1997). En fait, c'est par comparaison avec Bourdieu que certains critiques estiment que l'œuvre de Bernstein présente des lacunes.

Harker et May (1993) estiment que, en dépit de certaines préoccupations communes, Bourdieu offre une approche plus souple du problème de structure/d'agent dans la théorie sociale. En comparant le concept de code de Bernstein au concept d'habitus de Bourdieu, les auteurs affirment que Bernstein est un structuraliste, position qui a été réfutée, pensent-ils, par Bourdieu, et que le concept de code de Bernstein aboutit à une suraccentuation des « règles ». Le concept d'habitus de Bourdieu, disent-ils, offre une approche plus souple de la « stratégie », qui, d'après Harker et May, aboutit à une vue moins dichotomique de la structure et de l'agent (1993, p. 169). Bernstein (1996) répond à la thèse de Harker et May en déclarant qu'il s'agit-là d'un nouvel exemple de « méreconnaissance ». Il accuse les auteurs de recycler des définitions hors d'usage du code et de mal interpréter la théorie des codes (p. 182-201). En citant en détail plusieurs extraits de ses nombreux ouvrages, Bernstein réfute la critique de Harker et May, selon laquelle son structuralisme renie l'agent humain.

L'article de Harker et May révèle également de vifs désaccords entre Bernstein et Bourdieu. Il cite en particulier ce que Bourdieu dit à propos de Bernstein :

Pour reproduire en discours savant le fétichisme du langage légitime tel qu'il existe dans la société, il suffit de suivre l'exemple de Basil Bernstein qui décrit les propriétés du code élaboré sans relier ce produit social aux conditions sociales de sa production et de sa reproduction ou même, comme on pourrait s'y attendre de la sociologie de l'éducation, à ses propres conditions académiques (Bourdieu, 1991, p. 53).

Bernstein répond à Bourdieu que cette observation, reproduite avec l'approbation évidente de Harker et May, est inexacte, voire bâclée et même bizarre. Si elle indique quelque chose, elle indique les activités du domaine intellectuel, son positionnement, sa prise de position et ses stratégies sur un mode quelque peu primitif (Bernstein, 1996, p. 183).

Bernstein se montre lui aussi critique à l'égard de Bourdieu. Il distingue le code de l'habitus de la manière suivante : « Le concept de code présente quelques similitudes avec le concept d'habitus de Bourdieu. Toutefois, le concept d'habitus est plus général, plus étendu et exhaustif dans sa réglementation. Il s'agit essentiellement

d'une grammaire culturelle spécialisée par situation sociale et domaine d'usage » (Bernstein, 1990, p. 3). Bernstein affirme ensuite que les théories comme celles de Bourdieu visent à comprendre « comment les relations de pouvoir extérieures sont *transmises* par le système... [non pas] avec la désignation du vecteur, mais uniquement avec un diagnostic de sa pathologie » (1990, p. 172).

Une autre critique que l'on adresse à Bernstein est de ne pas soumettre son œuvre à l'expérimentation empirique pour soutenir ses thèses. King (1976 ; 1981) a testé le premier modèle de méthode pédagogique de Bernstein, mais il n'a pas trouvé dans sa recherche des preuves évidentes à l'appui de ce modèle ; toutefois, Tyler (1984) estime que les méthodes statistiques de King sont tout à fait défectueuses. Plus récemment, des chercheurs (Sadovnik, 1995, parties IV et V ; Morais *et al.*, 2001) ont fourni des preuves empiriques à l'appui des travaux de Bernstein. On trouvera un récit plus détaillé dans la prochaine section.

Quelles que soient les critiques de son œuvre, il est indéniable que le travail de Bernstein représente l'une des tentatives les plus significatives et soutenues d'examen des aspects fondamentaux de la sociologie de l'éducation. Bernstein a commencé il y a quarante ans par une question simple mais capitale : comment trouver le moyen « d'éviter le gaspillage du potentiel éducationnel de la classe ouvrière » (Bernstein, 1961*b*, p. 308). Le problème de l'éducabilité a abouti à l'élaboration de la théorie des codes. La théorie des codes, tout en ouvrant des perspectives intéressantes et controversées sur l'inégalité de l'éducation, ne permet pas de comprendre suffisamment ce qui se passe à l'intérieur de l'école, et comment ces méthodes sont systématiquement liées aux avantages et aux inconvénients de la classe sociale. S'efforçant de relier davantage les niveaux micro et macro, l'œuvre de Bernstein à partir des années 60 est centrée sur un modèle de discours et des méthodes pédagogiques, commençant avec les concepts de classification et d'énoncé, et se poursuivant par un schéma plus systématique du contenu et des moyens de l'éducation. Dans son ensemble, l'œuvre de Bernstein fournit une analyse systématique des codes, du discours et des méthodes pédagogiques, et de leurs relations avec le contrôle symbolique et l'identité.

Influence de Bernstein sur la recherche pédagogique

Bernstein a eu une influence déterminante sur la recherche sociologique en matière d'éducation. Il est à l'origine de plusieurs années de recherche empirique au Royaume-Uni et dans d'autres pays, durant lesquelles on s'est efforcé de mettre ses théories à l'épreuve. Les études menées par nombre d'étudiants, dont ses étudiants en doctorat de l'Institute of Education à l'Université de Londres, nous ont permis de mieux comprendre les liens entre la division du travail, la famille et l'école grâce à des recherches portant sur certains aspects du travail de Bernstein. Dans un chapitre détaillé et exhaustif de son dernier ouvrage, *Pedagogy, symbolic control and identity* (1996), Bernstein a ouvert un débat historique sur la théorie des codes et indiqué quelques travaux d'expérimentation empirique. Étant donné que, dans les années 60 et au début des années 70, les recherches étaient souvent menées par des

étudiants en doctorat de Bernstein pour leurs mémoires de recherche, l'unité de recherche sociologique de l'Institute of Education, qu'il a dirigée, est devenue l'un des premiers champs d'expérimentation des théories de Bernstein.

Les premiers travaux de Bernstein visaient essentiellement à élaborer une théorie des codes pour analyser l'interdépendance entre la classe sociale, la famille et l'école. Dès 1971, Bernstein avait élaboré un index de communication et de contrôle pour mesurer les différents types de famille et les relier aux différentes classes sociales. Estimant que l'index original était trop rudimentaire et indirect, Bernstein (1996, p. 96) s'est efforcé d'élaborer une mesure plus directe et sensible. À partir de recherches empiriques, Bernstein et Jenny Cook-Gumperz ont conçu des « principes complexes de description du discours des parents et des enfants » (Bernstein et Cook-Gumperz, 1973). Cook-Gumperz a fourni une description approfondie de ces principes dans ses propres publications (Cook-Gumperz, 1973, p. 48-73).

Dans les années 70, plusieurs études empiriques ont porté sur les concepts de classification et d'énoncé. Neves (1991) a étudié les liens entre les codes pédagogiques des familles et des écoles, et apporté un soutien empirique aux thèses de Bernstein. Ana Marie Morais et ses collaborateurs (Morais, Peneda, Madeiros, 1991 ; Morais *et al.*, 1991) ont prouvé qu'il était possible de concevoir différentes pratiques pédagogiques et d'en évaluer les résultats. Elle a défini trois méthodes pédagogiques différentes offrant des degrés variables de classification et d'énoncé, et elle a formé un professeur pour qu'il enseigne un même sujet à quatre classes différentes au moyen de méthodes pédagogiques différentes. Sur la base de ses recherches la relation complexe entre le code pédagogique de la famille et de l'école, les différences de classes sociales entre les familles, le développement éducationnel de l'enfant et ses résultats et son comportement éducationnels ont été plus faciles à comprendre.

Les résultats de l'analyse de Bernstein portant sur les liens entre la classe sociale et les méthodes pédagogiques ont été confirmés par les recherches de Jenkins (1990) sur la base sociale de l'éducation moderne en Grande-Bretagne. En analysant les articles parus dans le *Journal of the new education fellowship* entre 1920 et 1950, elle a entériné la thèse centrale de Bernstein sur la base sociale de la pédagogie invisible, qui, d'après Jenkins, est précisément ce dont parlent les tenants de la thèse progressiste. Semel (1995) a confirmé ultérieurement cette thèse appliquée aux écoles modernes indépendantes aux États-Unis de 1914 à 1935.

Holland (1986) a examiné les liens entre les domaines du contrôle symbolique et de la production et de la classification par sexe. Son étude conclut que les processus de socialisation varient en ce qui concerne la classification et l'énoncé selon la place de la famille dans la division du travail. Les familles appartenant au domaine du contrôle symbolique ont une classification plus faible dans leurs modèles de division du travail domestique et économique que les familles qui appartiennent au domaine de la production. Les travaux de Holland fournissent une preuve empirique capitale à l'appui de la thèse de Bernstein, selon laquelle la classification et l'énoncé sont reliés à la classe sociale et aux domaines de la production et du contrôle symbolique. En outre, cette étude élargit la perspective de la reproduction des classes aux domaines connexes et également importants de la reproduction du rôle des sexes.

Les travaux de Diaz (1984 ; 1990) et de Cox Donoso (1986) portent sur la théorie du discours pédagogique de Bernstein. Diaz examine l'institutionnalisation de l'enseignement primaire comme une forme du discours pédagogique. Les écrits de Cox Donoso sur l'éducation publique au Chili relient le modèle du discours pédagogique au domaine du contrôle symbolique. Cox Donoso a comparé les politiques pédagogiques du Parti démocrate chrétien à celles du Parti d'unité populaire d'Allende. Par une analyse des liens entre le discours pédagogique et les relations de chaque parti aux domaines symbolique et économique, Cox Donoso a fourni une expérimentation historique et sociologique concrète de la théorie de Bernstein.

La plupart des recherches sur sa théorie ont été effectuées par ses propres étudiants en doctorat, mais de nombreuses autres études ont utilisé ses travaux. Dès 1996, Bernstein signalait quinze articles dans le *British journal of the sociology of education* qui reposaient sur sa théorie. Deux publications (Atkinson, Davies et Delamont, 1995 ; Sadovnik, 1995) ont fourni de nombreux exemples de l'influence des travaux de Bernstein sur un groupe international de spécialistes de la recherche pédagogique. Tout récemment, Morais, Neves, Davies et Daniels (Morais *et al.*, 2001) ont publié une série d'articles sur l'apport de Bernstein à la recherche, qui ont été présentés à l'occasion d'un séminaire, à Lisbonne en juin 2000. Parmi les recherches qui reposent sur les travaux de Bernstein, citons les enquêtes sur le discours pédagogique de Parlo Singh et Karen Dooley, Johann Muller, Rob Moore et Karl Maton, et Mario Diaz ; les recherches sur les codes sociolinguistiques de Ruqaiya Hasan et Geoff Williams, et celles sur la technologie de William Tyler et de Bernstein lui-même. Par ailleurs, Madeleine Arnot (2001) a évoqué l'influence et l'utilisation des travaux de Bernstein par les chercheuses et les théoriciennes féministes de l'éducation.

Pendant une quarantaine d'années, Bernstein a donc conçu une théorie systématique des codes qui a constamment été perfectionnée et développée, et qui, dans les travaux de ses étudiants et d'autres chercheurs, a été soumise à une recherche empirique. De plus, les théories de Bernstein ont été révisées et éclaircies à la lumière de ces recherches. Il ressort de ses propres réflexions sur son projet sociologique que la théorie et la recherche sont étroitement liées l'une à l'autre.

Par la suite : Basil Bernstein, mentor et ami

J'ai rencontré Basil Bernstein en 1978 à l'Université de New York ; j'y préparais un doctorat et il s'y trouvait en qualité de professeur invité. Il s'est intéressé à une communication que j'avais préparée pour lui en appliquant ses travaux à l'ouvrage de Bowles et Gintis, intitulé *Schooling in capitalist America*. Pendant vingt-deux ans, il a été mon mentor, mon collègue et avant tout un ami très cher.

En tant que mentor, il m'a donné son temps et son soutien. Bien qu'il ait accueilli favorablement mes travaux sur son œuvre, il m'a cependant répondu par de longues lettres, toujours manuscrites, toujours difficiles à déchiffrer, signalant des aspects que j'avais négligés, suggérant de nouvelles manières de voir les choses, toujours foisonnantes d'idées. Certains ont craint que, en analysant son œuvre, je ne mette en

péril notre amitié, mais ce ne fut jamais le cas. Même lorsqu'il désapprouvait mes interprétations, il ne m'a jamais demandé de changer un seul mot. La publication de *Knowledge and pedagogy* a été l'une des expériences les plus intenses et les plus enrichissantes de ma carrière. Bernstein a lu et commenté beaucoup d'articles dans ce livre ; sa correspondance apporte une contribution inestimable à ma propre pensée, mais une partie seulement de ses réflexions figure dans son épilogue. Avant tout, Bernstein n'a jamais oublié qu'il s'agissait de mon livre et non pas du sien et, après avoir apporté sa propre contribution, il m'a laissé la responsabilité de la publication finale. Pendant les vingt-deux années qui ont suivi, j'ai commencé par observer cette incroyable intelligence qui élaborait des modèles pour le troisième volume de *Class, codes and control* à l'Université de New York, puis, après avoir passé mon doctorat, je suis devenu professeur, et Bernstein m'a aidé à comprendre les complexités du système scolaire et de la reproduction sociale. En tant qu'enseignant, sa pensée m'a inspiré pour aider mes propres étudiants à mûrir et à s'améliorer sur le plan intellectuel ; en tant que chercheur, il m'a guidé dans la voie de la pensée sociologique et de la recherche empirique à l'appui de la réflexion théorique.

Ce que j'apprécierai toujours le plus en Basil Bernstein, c'est son amitié. Je n'oublierai jamais les moments merveilleux passés avec lui et son épouse Marion qu'il adorait dans leur jolie maison de Dulwich, au National Theatre, à la Tate Gallery, les courses chez Harvey Nichols, Liberty's et sur Bond Street, et les bons repas dans de nombreux restaurants près de l'Institut, à Bloomsbury. Bernstein n'était pas un universitaire limité. Il était fêru d'art, très fier de ses David Hockney ; c'était un audiophile qui avait abandonné avec peine sa précieuse collection de 33 tours pour des CD ; également photographe expérimenté, il était aussi fier de la photo qu'il avait prise de Susan Semel pour le *Research Magazine* de l'Université Hofstra, citant son nom « photographie : Basil Bernstein », qu'il l'était d'un article de journal ; très « Beau Brummel », il aimait Armani et Kenzo. Sa conversation était brillante, ironique, créative, fine, amusante, cultivée et, parfois même, cryptique et sardonique. Qu'il applique la théorie des codes à l'exploitation des fermiers d'Amérique du Sud dans l'un de ses repaires favoris de Bloomsbury, Isolabella, ou avec Eliot Freidson, nous entretenant de ses récits de 1968 à Berkeley, Bernstein était unique en son genre.

J'ai vu Basil Bernstein pour la dernière fois en juin 2000, lorsque je me suis arrêté à Londres après une conférence à Lisbonne organisée par Ana Morais, Isabel Neves, Harry Daniels et Brian Davies sur les apports de Bernstein à la recherche pédagogique. Trop souffrant pour pouvoir y participer comme prévu, il a assisté le vendredi à la dernière heure de réunion par liaison vidéo depuis son domicile, à Londres. Malgré la faiblesse occasionnée par son traitement, il nous a offert une prestation de choix : vif, créatif, ayant revêtu pour l'occasion l'une de ses chemises en soie favorites. Sa brève communication écrite sur la théorie et la technologie des codes est venue alimenter notre débat. À l'issue de la liaison vidéo, aucun d'entre nous n'avait les yeux secs. Nous savions tous qu'il s'agissait sans doute de sa dernière apparition publique et nous savions déjà combien il allait nous manquer.

Le dimanche suivant, Susan Semel et moi-même avons rendu visite à Basil Bernstein et à Marion, à Londres. Quoiqu'affaibli, il a déclaré qu'il achèverait le sixième

volume de *Class, codes and control*, en appliquant la théorie des codes à l'Internet et à la technologie, évoquant la politique éducationnelle du New Labour, qu'il considérait encore, comme celle de Thatcher, comme « un nouveau Janus pédagogique [...] » (Bernstein, 1990) reproduisant les vieilles inégalités. Je l'ai quitté avec l'espoir qu'il ne s'agissait pas d'un adieu, mais je savais que c'était probablement le cas. Et ce le fut. Lorsque Basil Bernstein est mort le 24 septembre 2000, le monde de la sociologie est devenu orphelin. J'ai perdu un mentor et un ami auquel je serai éternellement reconnaissant.

Note

1. Certaines parties de cet article sont adaptées de ceux de Sadovnik, 1991 et 1995 (voir références ci-après).

Références

- Arnot, M. 2001. « Bernstein's sociology of pedagogy : female dialogues and feminist elaborations » [Sociologie et pédagogie de Bernstein : dialogues féminins et élaborations féministes]. Dans : Weiler, K. (dir. publ.). *Feminist engagements : reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultural studies*, chap. 6. New York, Routledge.
- Atkinson, P. 1981. « Bernstein's structuralism » [Le structuralisme de Bernstein]. *Educational analysis*, vol. 3, n° 1, p. 85-96.
- . 1985. *Language, structure and reproduction : an introduction to the sociology of Basil Bernstein* [Langage, structure et reproduction : une introduction à la sociologie de Basil Bernstein]. Londres, Methuen.
- Atkinson, P. ; Davies B. ; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction : essays in honor of Basil Bernstein* [Discours et reproduction : essais en l'honneur de Basil Bernstein]. Cresskill, New Jersey, Hampton.
- Bernstein, B. 1958. « Some sociological determinants of perception : an inquiry into sub-cultural differences » [Quelques déterminants sociologiques de la perception : une enquête sur les différences subculturelles]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 9, n° 1, p. 159-174.
- . 1960. « Language and social class : a research note » [Langage et classe sociale : note sur une recherche]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 11, n° 3, p. 271-276.
- . 1961a. « Social structure, language and learning » [Structure sociale, langage et apprentissage]. *Educational research* (Londres), vol. 3, n° 3, p. 163-176.
- . 1961b. « Social class and linguistic development : a theory of social learning » [Classe sociale et développement linguistique : une théorie de l'apprentissage social]. Dans : Halsey, A. H. ; Floud, J. ; Anderson, C. A. (dir. publ.). *Education, economy and society*, p. 288-314. New York, Free Press.
- . 1962a. « Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence » [Codes linguistiques, phénomènes d'hésitation et intelligence]. *Language and speech* (Teddington, Royaume-Uni), vol. 5, n° 1, p. 31-46.
- . 1962b. « Social class, linguistic codes and grammatical elements » [Classes sociales, codes linguistiques et éléments grammaticaux]. *Language and speech* (Teddington, Royaume-Uni), vol. 5, n° 4, p. 221-240.

- . 1970. « Education cannot compensate for society » [L'éducation ne peut compenser la société]. *New society* (Londres), vol. 15, n° 387, p. 344-347.
- . 1973a. *Class, codes and control, vol. 1* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social]. Vol. 1. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- . 1973b. *Class, codes and control, vol. 2* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social]. Vol. 2. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- . 1977. *Class, codes and control, vol. 3* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social]. Vol. 3. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- . 1990. *Class, codes and control, vol. 4 : the structuring of pedagogic discourse* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social, vol. 4 : la restructuration du discours pédagogique]. Londres, Routledge.
- . 1995. « A response » [Une réponse]. Dans : Sadovnik A. R. (dir. publ.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, p. 385-424. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- . 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique* [Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique]. Londres, Taylor et Francis.
- Bernstein, B. ; Cook-Gumperz, J. 1973. « The coding grid, theory and operations » [Le barème des codes, théorie et fonctionnements]. Dans : Cook-Gumperz, J. (dir. publ.). *Social control and socialization : a study of social class differences in the language of maternal control*, p. 48-72. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power* [Langage et pouvoir symbolique]. Cambridge, Polity Press.
- Bowles, S. ; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America* [L'école dans l'Amérique capitaliste]. New York, Basic Books.
- Cook-Gumperz, J. (dir. publ.). 1973. *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control* [Contrôle social et socialisation : une étude des différences de classes sociales dans le langage du contrôle maternel]. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Cox Donoso, C. 1986. « Continuity, conflict and change in state education in Chile : a study of the pedagogic projects of the Christian Democratic and the Popular Unity governments » [Continuité, conflit et changement dans l'éducation publique au Chili : une étude des projets pédagogiques des gouvernements démocrate-chrétien et d'unité populaire]. CORE (Londres), vol. 10, n° 2.
- Danzig, A. 1995. « Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory » [Applications et distorsions de la théorie des codes de Basil Bernstein]. Dans : Sadovnik, A. R. (dir. publ.). *Knowledge and pedagogy : the sociology of Basil Bernstein*, p. 145-170. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- Diaz, M. 1984. *A model of pedagogic discourse with special application to Colombian primary education* [Un modèle de discours pédagogique spécialement appliqué à l'enseignement primaire en Colombie]. Université de Londres. (Thèse de doctorat non publiée.)
- . (dir. publ.). 1990. *La construccion social del discurso pedagogica* [La construction sociale du discours pédagogique]. Valle, Colombie, Prodic-Ei Griot.
- Harker, R. ; May, A. 1993. « Code and habitus : comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu » [Codes et habitus : comparaison entre Bernstein et Bourdieu]. *British journal of the sociology of education* (Londres), vol. 14, n° 2, p. 169-178.
- Holland, J. 1986. « Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour » [Différences de classes sociales dans la conception de la

- division du travail domestique et industriel chez les adolescents]. *CORE* (Londres), vol. 10, n° 1.
- Hymes, D. 1995. « Bernstein and poetics » [Bernstein et la poétique]. Dans : Atkinson, P. ; Davies, B. ; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction : essays in honor of Basil Bernstein*, p. 1-24. Cresskill, New Jersey, Hampton Press.
- Jenkins, C. 1990. « The professional middle class and the origins of progressivism : a case study of the new educational fellowship, 1920-1950 » [La classe moyenne professionnelle et l'origine du progressisme : étude de l'éducation nouvelle, 1920-1950]. *CORE* (Londres), vol. 14, n° 1.
- Karabel, J. ; Halsey, A. H. 1977. *Power and ideology in education* [Pouvoir et idéologie de l'éducation]. New York, Oxford UP.
- King, R. 1976. « Bernstein's sociology of the school : some propositions tested » [La sociologie de l'école chez Bernstein : quelques propositions mises à l'essai]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 27, n° 4, p. 430-443.
- . 1981. « Bernstein's sociology of the school : some propositions tested » [La sociologie de l'école chez Bernstein : nouvelle mise à l'essai]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 32, n° 2, p. 259-265.
- Morais, A. M. ; Peneda, D. ; Madeiros, A. 1991. « La recontextualisation du discours pédagogique : influence des différentes méthodes pédagogiques sur les résultats des élèves en fonction de la classe, du sexe et de la race ». Communication présentée à la Conférence internationale sur la sociologie de l'éducation, Université de Birmingham. Également disponible au département de l'éducation, faculté des sciences, Université de Lisbonne.
- Morais, A. M. *et al.* 1991. « Règles de reconnaissance et de réalisation dans l'acquisition des sciences scolaires : contribution de l'acquis pédagogique et social des élèves ». Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association nationale de recherche sur l'enseignement des sciences, Université du Wisconsin. Également disponible au département de l'éducation, faculté des sciences, Université de Lisbonne.
- . (dir. publ.). 2001. *Towards a sociology of pedagogy : the contributions of Basil Bernstein to research* [Vers une sociologie de la pédagogie : apports de Basil Bernstein à la recherche]. New York, Peter Lang.
- Neves, I. P. 1991. *Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências : fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola* [Pratiques éducatives différentielles au sein de la famille et ses implications dans le succès (ou l'échec) des sciences : origines de la continuité et de la discontinuité entre les codes de la famille et de l'école]. Lisbonne, Université de Lisbonne. (Thèse de doctorat non publiée).
- Persell, C. H. 1977. *Education and inequality* [Éducation et inégalité]. New York, Free Press.
- Sadovnik, A. R. 1991. « Basil Bernstein's theory of pedagogic practice : a structuralist approach » [Théorie de la méthode pédagogique de Basil Bernstein : une approche structuraliste]. *Sociology of education*, vol. 64, n° 1, p. 48-63.
- . (dir. publ.). 1995. *Knowledge and pedagogy : the sociology of Basil Bernstein* [Connaissance et pédagogie : la sociologie de Basil Bernstein]. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- Semel, S. F. 1995. « Basil Bernstein's theory of pedagogic practice and the history of American progressive education : three case studies » [Théorie de la méthode pédagogique de Basil Bernstein et historique de l'éducation nouvelle américaine : trois études de cas].

- Dans : Sadovnik, A. R. (dir. publ.). *Knowledge and pedagogy : the sociology of Basil Bernstein*, p. 337-358. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- Swartz, D. 1997. *Culture and power : the sociology of Pierre Bourdieu* [Culture et pouvoir : la sociologie de Pierre Bourdieu]. Chicago, University of Chicago Press.
- Tyler, W. 1984. *Organizational structure, factors and code : a methodological inquiry into Bernstein's theory of educational transmissions* [Structure organisationnelle, facteurs et codes : une étude méthodologique de la théorie de la transmission de l'éducation de Bernstein]. Université de Kent. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Walford, G. 1995. « Classifications and framing in English public boarding schools » [Classifications et énoncés dans les pensionnats publics anglais]. Dans : Atkinson, P. ; Davies, B. ; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction : essays in honor of Basil Bernstein*, p. 191-208. Cresskill, New Jersey, Hampton.
- Young, M. F. D. (dir. publ.). 1971. *Knowledge and control : new directions for the sociology of education* [Connaissance et contrôle : nouvelles orientations de la sociologie de l'éducation]. Londres, Collier-Macmillan.

INDEX

Volume XXXI, 2001

No. 1, 2001, p. 1-151
 No. 2, 2001, p. 152-305
 No. 3, 2001, p. 307-543
 No. 4, 2001, p. 545-735

- ABI-SAAB, P. ; ALT, P. Le dispositif des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES) en France, 561
- ALT, P. ; ABI-SAAB, P. Le dispositif des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES) en France, 561
- ATAL, Y. L'éducation dans un contexte en pleine évolution : ses nouvelles missions sociales, 9
- AZEVEDO, M.J. DE. Continuités et ruptures dans l'enseignement secondaire en Europe occidentale, 105
- BIDEAUD, J. Constructivismes, développements cognitive et apprentissages numériques, 205
- BOSKER, R.J. ; HENDRIKS, M.A. ; DOOLAARD, S. L'autoévaluation scolaire aux Pays-Bas : processus d'élaboration de la méthode ZEBO, 595
- BOTTANI, N. ; FAVRE, B. Introduction au Dossier, 551
- BRASLAVSKY, C. Changements sociaux et défis pédagogiques au XXI^e siècle, 155
- BRASLAVSKY, C. Quelques aspects de la dynamique du changement en éducation : autonomie de l'école, évaluation et mise en contexte, 547
- BRASLAVSKY, C. L'éducation de base au XXI^e siècle et les enjeux pour l'enseignement secondaire, 3
- BROSSARD, M. Construction des connaissances et pratiques d'écrit, 227
- BRUNNER, J.J. Mondialisation, éducation et révolution technologique, 157
- CAILLODS, F. ; LEWIN, K. Financer l'expansion de l'enseignement secondaire dans les pays en développement, 71
- CASASSUS, J. L'évaluation de l'école au Chili, le cas du SNED, 665
- CHISHIMBA, C.P. Faut-il fonder la formation des maîtres sur les contenus ou sur les compétences ?, 265
- COOMBE, C. ; KELLY, M.J. L'éducation, véhicule de la lutte contre le SIDA, 515
- DANIEL, J. Apprendre à vivre ensemble : défi prioritaire à relever à l'aube du XXI^e siècle, 317
- DILLON, W.S. Margaret Mead (1901-1978), 527
- DOOLAARD, S. ; HENDRIKS, M.A. ; BOSKER, R.J. L'autoévaluation scolaire aux Pays-Bas : processus d'élaboration de la méthode ZEBO, 595
- DUCRET, J.-J. Constructivismes : usages et perspectives en éducation, 177
- FAVRE, B. Analyse de fonctionnement, évaluation et autoévaluation des écoles : le cas des écoles primaires genevoises, 613
- FAVRE, B. ; BOTTANI, N. Introduction au Dossier, 551
- FILMUS, D. L'enseignement secondaire et la crise du marché du travail en Amérique latine, 55
- FISKE, E.B. ; LADD, H.F. Les écoles autonomes et le devoir de rendre des comptes en Nouvelle-Zélande, 633
- FONSECA, C. L'utilisation des nouvelles technologies en éducation : mythes et objectifs, 471
- GLASERSFELD, E. VON. Constructivisme radical et enseignement, 191

- GRANTHAM, M. Apporter l'éducation et l'espoir aux enfants afghans, 709
- HENDRIKS, M.A. ; DOOLAARD, S. ; BOSKER, R.J. L'autoévaluation scolaire aux Pays-Bas : processus d'élaboration de la méthode ZEBO, 595
- HOLT, J. Découvrir la démocratie en Australie, 367
- HUGHES, P. Les enjeux pour la région Asie et Pacifique, 123
- JANSEN, J.D. La politique de la performance dans le système d'éducation sud-africain: autonomie, responsabilité et évaluation, 651
- KAMII, C. ; KATO, Y. Constructivisme piagétien et éducation de la petite enfance au Japon, 241
- KARSTEN, S. ; VISSCHER, A. La publication d'indicateurs de performance des établissements scolaires : que faut-il en penser ?, 275
- KATO, Y. ; KAMII, C. Constructivisme piagétien et éducation de la petite enfance au Japon, 241
- KELLY, M.J. ; COOMBE, C. L'éducation, véhicule de la lutte contre le SIDA, 515
- LADD, H.F. ; FISKE, E.B. Les écoles autonomes et le devoir de rendre des comptes en Nouvelle-Zélande, 633
- LEMMER, E. ; MEIER, C. Les conceptions que se font les futurs enseignants des capacités d'apprentissage des élèves dans les écoles multiculturelles d'Afrique du Sud, 401
- LEWIN, K. ; CAILLODS, F. Financer l'expansion de l'enseignement secondaire dans les pays en développement, 71
- MACEDO, L. DE. Situation actuelle du constructivisme au Brésil : éléments pour un débat, 255
- MACLEAN, R. L'enseignement secondaire à la croisée des chemins : vue d'ensemble, 47
- MEIER, C. ; LEMMER, E. Les conceptions que se font les futurs enseignants des capacités d'apprentissage des élèves dans les écoles multiculturelles d'Afrique du Sud, 401
- MITTELSTRASS, J. Nouveaux défis pour l'éducation et la recherche dans une économie mondiale, 465
- MOTIVANS, A. Sociétés et économies en transition : l'enseignement secondaire face aux nouveaux besoins en Europe centrale et orientale, 87
- NAUMANN, J. ; WOLF, P. La performance des systèmes africains d'enseignement primaire : critique et nouvelle analyse de données PASEC pour le Sénégal, 443
- RAINA, V.K. La recherche pédagogique en Inde : étude analytique d'une publication de recherche, 139
- RAJPUT, J.S. ; WALIA, K. La formation des enseignants en vue de la cohésion sociale : le contexte indien, 391
- SADOVNIK, A.R. Basil Bernstein (1924-2000), 715
- SAMADY, S.R. L'enseignement moderne en Afghanistan, 691
- SAUNDERS, L. L'emploi des mesures de la « valeur ajoutée » dans l'évaluation scolaire : le point de vue de l'Angleterre, 577
- SCHENKER, I. Nouveaux défis pour l'éducation concernant le SIDA à l'école face à une pandémie du VIH en constante évolution, 489
- SCHMELKES, S. L'autonomie scolaire et l'évaluation des écoles au Mexique, 677
- TAWIL, S. L'exploration du droit humanitaire : conflits armés et éducation en faveur de la cohésion social, 351
- THAPAN, M. J. Krishnamurti (1895-1986), 291
- TORNEY-PURTA, J. Connaissances civiques, opinions sur les institutions démocratiques et engagement civique des jeunes de quatorze ans, 335
- TRAORÉ, S. La pédagogie convergente au Mali et son impact sur le système d'éducation, 423
- TRIER, U.P. Scénarios d'avenir pour l'éducation : une fenêtre sur l'inconnu, 325
- VISSCHER, A. ; KARSTEN, S. La publication d'indicateurs de performance des établissements scolaires: que faut-il en penser ?, 275

- | | |
|---|--|
| <p>WALIA, K. ; RAJPUT, J.S. La formation des enseignants en vue de la cohésion sociale : le contexte indien, 391</p> <p>WEIL-BARAI, A. Constructivismes et didactique des sciences, 217</p> <p>WILSON, D.N. Réformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) au bénéfice d'un monde du travail en mutation, 25</p> | <p>WILTSHIRE, W. L'éducation pour promouvoir la cohésion sociale et une culture de la non-violence, 383</p> <p>WOLF, P. ; NAUMANN, J. La performance des systèmes africains d'enseignement primaire : critique et nouvelle analyse de données PASEC pour le Sénégal, 443</p> |
|---|--|

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

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. 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

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 María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

ROUMANIE

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

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

ÉDITORIAL

Quelques aspects de la dynamique du changement
en éducation : autonomie de l'école,
évaluation et mise en contexte

Cecilia Braslavsky

DOSSIER : AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET ÉVALUATION

Introduction au dossier

*Norberto Bottani
et Bernard Favre*

Le dispositif des indicateurs pour le pilotage
des établissements secondaires (IPES) en France

*Philomène Abi-Saab
et Patrick Alt*

L'emploi des mesures de la « valeur ajoutée »
dans l'évaluation scolaire : le point de vue
de l'Angleterre

Lesley Saunders

L'autoévaluation scolaire aux Pays-Bas :
processus d'élaboration
de la méthode ZEBO

*Maria A. Hendriks
Simone Doolaard
et Roel J. Bosker*

Analyse de fonctionnement, évaluation et autoévaluation
des écoles : le cas des écoles primaires genevoises

Bernard Favre

Les écoles autonomes et le devoir de rendre
des comptes en Nouvelle-Zélande

*Edward B. Fiske
et Helen F. Ladd*

La politique de la performance dans le système
d'éducation sud-africain :
autonomie, responsabilité et évaluation

Jonathan D. Jansen

L'évaluation de l'école au Chili : le cas du SNED

Juan Casassus

L'autonomie scolaire et l'évaluation des écoles
au Mexique

Sylvia Schmelkes

TENDANCES/CAS

L'enseignement moderne en Afghanistan

Saif R. Samady

Apporter l'éducation et l'espoir
aux enfants afghans

Max Grantham

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Basil Bernstein (1924-2000)

Alan R. Sadovnik

Index du volume XXXI, 2001@

ISSN 0304-3045

Vol. XXXI, n° 4, décembre 2001