



**Principes et thèses pour l'élaboration d'un guide intitulé
«Evaluation et qualité de l'école»**

**Document de discussion
pour le colloque «Evaluation et qualité de l'école»
organisé les 14 et 15 juin 2006 à Bienne**

Table des matières

1. Introduction	2
2. Concepts, corrélations, contexte	4
2.1 Origine de la discussion sur la qualité	4
2.2 Gestion de la qualité: évaluation et développement de l'école	5
2.3 Caractéristiques du système éducatif déterminantes en matière de qualité	6
2.4 Acteurs et compétences	8
3. Situation et perspectives en Suisse	12
3.1 Cultures de l'évaluation: similitudes et différences régionales	12
3.2 Degrés scolaires et niveaux du système d'éducation: pilotage et surveillance	13
3.3 Procédures d'évaluation, méthodes, modèles	16
4. Questions en suspens	18

1. Introduction

A l'heure actuelle, à l'échelon régional, national et international, de grands projets sont en cours qui influencent les politiques et les concepts d'assurance et de développement de la qualité applicables aux systèmes éducatifs cantonaux et aux établissements scolaires. Une telle évolution exige l'instauration d'une véritable culture de l'évaluation qui dépasse le cadre de l'école. A cet effet, la CDIP entend rédiger un guide à l'intention des administrations, des directions d'établissement et des organes de surveillance scolaire pour les aider à utiliser l'évaluation à des fins d'assurance et de développement de la qualité. Ces travaux font suite au projet de recommandations de la CDIP relatives à l'autoévaluation des écoles.

Le présent document doit permettre de débattre des composantes essentielles d'une culture nationale de l'évaluation dans le domaine de l'éducation, et si possible de les clarifier, afin que l'orientation qui sera donnée au futur guide repose sur une base consensuelle. Sur le plan du contenu, une telle entreprise n'a des chances de réussir qu'à partir du moment où le principe de subsidiarité est appliqué de façon conséquente.

Dans le système éducatif suisse, organisé sur le mode fédéraliste, le principe de subsidiarité joue un rôle clé au niveau du pilotage du système: chaque niveau d'intervention émet des prescriptions et définit un cadre de gestion du système, mais, parallèlement, le niveau qui lui est immédiatement inférieur bénéficie d'une certaine marge de manœuvre dans l'exercice de ses compétences. En vertu du principe de subsidiarité, les tâches ne sont exécutées à un échelon supérieur de la collectivité publique que dans la mesure où c'est là la seule façon d'atteindre l'objectif poursuivi. Le caractère subsidiaire accordé à une intervention à l'échelon national tient au respect de la diversité linguistique et culturelle du pays et à celui de la souveraineté des cantons en matière scolaire.

Ce même principe de subsidiarité peut être appliqué aussi au développement de la qualité basé sur l'évaluation, parce que les processus d'éducation sont, par essence même, des processus décentralisés: à chaque établissement, à sa direction, à son personnel enseignant, et autre personnel spécialisé, revient une grande responsabilité dans l'organisation du processus éducatif et ils doivent pouvoir assumer cette responsabilité sur le plan organisationnel comme sur le plan pédagogique le plus globalement possible.

Thèse 1: Les concepts de qualité (procédure d'évaluation y comprise) développés au niveau du pilotage du système (Confédération et cantons) doivent être reliés aux concepts de qualité développés aux niveaux de l'école et de l'enseignement. Cette mise en relation à des fins de gestion de la qualité doit être axée sur le principe de subsidiarité et n'est possible qu'à partir du moment où évaluation par des tiers et autoévaluation, comme évaluation interne et évaluation externe à la fois se complètent et se font référence mutuellement. Il convient par ailleurs de laisser une certaine liberté organisationnelle à chacun des différents niveaux d'intervention.

L'harmonisation de la scolarité obligatoire, contrôle des standards de formation à l'échelon intercantonal y compris, ainsi que les exigences imposées par la Confédération quant à la qualité de la formation professionnelle exigent un consensus national pour le développement d'une culture de l'évaluation dans notre pays. D'un autre côté, il est à la fois incontournable et nécessaire que, ce faisant, il soit donné libre cours aux caractéristiques régionales, spécificités cantonales, profils institutionnels et styles d'enseignement différents.

Bien des cantons ont élaboré des concepts cadres pour l'assurance et le développement de la qualité des écoles dans les domaines relevant de leur souveraineté. Bon nombre d'écoles de tous types et de tous niveaux ont introduit des systèmes de qualité, parfois depuis plusieurs années déjà, ou sont en train d'en introduire un et d'en tester les éléments. Les évaluations jouent un rôle clé dans les concepts et les systèmes de qualité qu'elles ont développés à cet effet. Un guide sur le thème de «l'évaluation et la qualité de l'école» devra nécessairement intégrer ces diverses expériences régionales, cantonales et institutionnelles.

En outre, la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr 2004) exige des écoles professionnelles une gestion systématique de la qualité, mais laisse aux écoles, voire aux cantons dont elles relèvent, le soin de l'organiser. Les efforts déployés par la CDIP pour l'élaboration d'un guide en matière d'évaluation et de développement de la qualité revêtent une grande importance dans ce contexte également.

Le guide projeté doit reprendre les concepts de qualité développés ces dernières années pour les évaluations scolaires, proposer en quelque sorte des règles de l'art en la matière, ou des normes de procédure, sans pour autant s'engager en faveur de modèles ou de systèmes de qualité particuliers. C'est ainsi que ce guide entend servir de point de repère non seulement aux départements de l'instruction publique et aux administrations cantonales mais aussi aux directions d'établissement et aux organes de surveillance scolaire, lorsqu'il s'agit de planifier et d'organiser des évaluations dans le cadre de la gestion de la qualité.

Le guide est centré sur la liaison entre les différents niveaux d'intervention existants dans notre système d'éducation construit sur le mode fédéraliste. Les procédures d'évaluation applicables au corps enseignant (et à l'enseignement) ne peuvent y être intégrées qu'à partir du moment où elles sont systématiques. La thématique complexe de l'évaluation des enseignantes et enseignants mérite d'être traitée à part et de manière approfondie, dans le cadre de publications ad hoc.

Les principes et les thèses énoncés dans le présent document doivent susciter la discussion sur les principales questions que soulèvent les évaluations et la qualité de l'école et ce, dans le cadre du colloque et au delà. Si les débats permettent d'aboutir à un consensus, nous disposerons alors d'une base concrète pour l'élaboration du guide projeté.

2. Concepts, corrélations, contexte

2.1 Origine de la discussion sur la qualité

Chaque époque – et chaque système éducatif et politique - a ses « mots phares » qui témoignent de la représentation que les acteurs sociaux ont de la vie ainsi que des choix qu'ils opèrent pour lui donner un sens. En dépit d'une hétérogénéité importante des approches, des termes employés, ainsi que des méthodes et des outils utilisés, l'évaluation et la qualité figurent ainsi, à l'heure actuelle, parmi les incontournables de tous les systèmes éducatifs en Suisse. Elles se déterminent de plus en plus dans les administrations et les systèmes de formation en référence à une redéfinition des droits et des obligations des institutions scolaires, à l'introduction d'une nouvelle pratique de l'obligation de rendre compte de la prestation de service.

Le monde économique a mis en place des normes censées garantir une certaine standardisation des produits. Par exemple, pour obtenir le « label de qualité » ISO qui fait l'objet d'un large consensus et d'une reconnaissance internationale, les entreprises et institutions intéressées acceptent de subir une évaluation externe fondée sur une liste de standards préétablis par le patronat et les instances politiques régionales, nationales ou internationales. Dans la même visée, la formation professionnelle établit des prescriptions toujours plus précises pour assurer la qualité et l'homologation des nombreuses filières d'études. Pour « maîtriser » la qualité du produit, il faut soumettre à leur tour les processus de travail et de production à des critères de qualité.

Il y a toujours eu des discussions sur la qualité dans le domaine de l'éducation et le développement de la qualité a toujours été bien inséré dans son époque. Ce qui est nouveau dans la discussion actuelle, c'est la référence à l'économie et la volonté de mesurer le profit tiré des avoirs investis, y compris par les pouvoirs publics. Ainsi, l'idée selon laquelle il y a qualité à partir du moment où les personnes actives dans le secteur de l'éducation ont achevé la formation formelle requise et où l'exercice de leur profession est réglementée par la loi, cette idée s'est trouvée fortement ébranlée.

C'est ainsi également que, dans le débat public, l'attention a été portée sur les prestations des apprenants, en comparaison nationale et internationale. L'interaction et les relations entre apprenants et enseignants, et entre tous ceux qui sont impliqués dans le processus d'éducation conserve une importance cruciale pour l'apprentissage.

La vie quotidienne en général s'est professionnalisée, les exigences de la vie professionnelle ont augmenté, la technique continue de progresser et l'importance des sciences et des applications scientifiques ne cesse d'augmenter. L'éducation est devenue plus complexe. Avec cet accroissement de la complexité et cette augmentation des exigences, elle ne peut plus être assurée isolément; travail en équipe et établissements auto-gérés sont devenus indispensables. Il convient de gérer la complexité à la fois sur le plan politique et au sein même des établissements de formation.

Des concepts de qualité uniquement axés sur les règles du marché et de la concurrence ne sont pas suffisamment efficaces lorsqu'ils sont appliqués au système éducatif, du moins en ce qui concerne les classes de la scolarité obligatoire. Là en effet l'accès à la formation – (indépendamment des qualités intrinsèques de l'individu), la promotion de l'ensemble des capacités de tous les apprenants (dans des structures de plus en plus intégratives), et l'obligation de scolarisation (sans le libre choix de l'école) font partie des caractéristiques essentielles de la qualité.

On a également recours à des procédures d'évaluation dans des domaines où les lois du marché n'ont pas cours ou lorsque aucune concurrence n'est possible. Que, pour un pilotage efficace du système et des institutions actives dans le secteur de l'éducation, l'on ait recours à des procédures d'évaluation spécifiques adaptées aux particularités de ce secteur est donc parfaitement logique.

Thèse 2: **La culture du contrôle de la conformité à une planification détaillée doit céder le pas à une culture de l'assurance qualité. Cette dernière donne à l'établissement scolaire une certaine liberté pour programmer son offre de formation, tout en lui imposant un niveau minimal. Dans une grande partie du continent européen, ce phénomène se manifeste concrètement par l'élaboration de plans d'études et par la création de systèmes d'assurance-qualité au sein de chaque établissement.**

2.2 Gestion de la qualité: évaluation et développement de l'école

Des évaluations régulières, systématiques et effectuées de manière professionnelle fournissent des données importantes à la fois pour le développement des écoles et pour la mise en place de conditions cadres appropriées pour le système d'éducation et de formation. Ainsi, il se développe parallèlement à ces deux niveaux une culture de l'observation et de la réflexion critique qui est indispensable au maintien et à la promotion de la qualité des écoles et des systèmes éducatifs.

Thèse 3: **Le contrôle systématique de la qualité de l'école ainsi qu'une gestion active de la qualité de la part des cantons, des communes, des écoles et du corps enseignant sont nécessaires, parce que les évaluations viennent étayer le pilotage et le développement réfléchis et ciblés de l'école et du système éducatif.**

Pour que les évaluations, considérées comme faisant partie d'un concept cantonal ou institutionnel de la qualité (de l'école), puissent fournir des données sur le niveau de qualité, il convient tout d'abord de donner une définition de la qualité, voire de fixer des objectifs de qualité. Les objectifs de qualité ne pourront répondre à la complexité du processus d'éducation que s'ils intègrent plusieurs de ses composantes telles que, par exemple, prestations des apprenants, pédagogie/didactique, plans d'études, gestion, culture de l'enseignement et de l'apprentissage, communication entre tous les acteurs concernés, efficacité de l'éducation, etc.

Thèse 4: **L'évaluation est comprise comme une procédure qui permet**

- **de juger de l'adéquation et de l'efficacité des processus et des systèmes d'éducation;**
- **de documenter le niveau de qualité de l'éducation dispensée;**
- **de fournir des connaissances en matière de pilotage, et ainsi**
- **de promouvoir le développement de l'école et de l'enseignement.**

Qu'il s'agisse des apprenants, des enseignants ou des établissements de formation, se fixer soi-même des exigences en matière de qualité fait que l'on est très motivé pour les satisfaire

et les intégrer dans le quotidien. La capacité d'autogestion, par le biais d'une autoévaluation de ses propres exigences en matière de qualité, est une condition indispensable pour pouvoir assumer sa part de responsabilités dans une société démocratique et contribuer à l'aménagement du système éducatif.

A cela s'ajoutent des exigences légitimes, imposées aux écoles et aux systèmes éducatifs de l'extérieur, que ce soit par les responsables de l'éducation, la politique ou le monde du travail. Ces exigences doivent être intégrées dans les concepts de qualité développés au niveau des écoles et des cantons et vérifiées périodiquement par le biais d'autoévaluation ou d'évaluations par des tiers.

L'association du pilotage par des tiers et de l'auto-pilotage doit s'inscrire dans un équilibre dynamique, afin qu'il puisse y avoir une action et une réflexion sur le plan individuel et institutionnel, condition préalable à tout apprentissage.

- Thèse 5: L'objectif d'une gestion de la qualité de l'école basée sur l'évaluation doit être**
- **de promouvoir les compétences des élèves et susciter chez eux le plaisir d'apprendre;**
 - **de maintenir la motivation des enseignants;**
 - **d'assurer le bon fonctionnement de l'école;**
 - **de procurer aux directions d'établissement et aux autorités scolaires des connaissances en matière de pilotage;**
 - **de rendre des comptes à la collectivité.**

Sur le plan institutionnel, la qualité de l'école est assurée lorsque des enseignants et des apprenants motivés fournissent en matière d'enseignement et d'apprentissage des prestations de qualité au sein d'une institution bien gérée et judicieusement organisée. Les évaluations de la qualité de l'école, au sens où on l'entend ici, déploient leurs effets sur deux plans différents. Sur le plan interne, en mettant en évidence les forces et les faiblesses de ce que l'école offre déjà, elles fournissent des indications qui permettent de poursuivre le développement de la qualité au niveau du personnel, de l'enseignement et de l'organisation scolaire. Sur le plan externe, elles peuvent fournir aux responsables des établissements et du système éducatif des données utiles pour la détermination des conditions cadre et la répartition des ressources et, simultanément, contribuer à rendre compte de l'utilisation des moyens alloués ainsi que de l'atteinte des objectifs fixés en matière de qualité.

2.3 Caractéristiques du système éducatif déterminantes en matière de qualité

L'éducation en tant que telle et les systèmes d'éducation eux-mêmes comportent toute une série de caractéristiques propres qui les distinguent des autres domaines sociétaux. Les concepts de qualité et d'évaluation tirés d'autres sous-systèmes de notre société ne peuvent donc pas être transposés et appliqués tels quels au secteur de l'éducation; ce dernier peut toutefois mettre à profit les expériences faites dans d'autres domaines.

- Thèse 6: Dans notre société, l'éducation est un bien public, généralement accessible à tous et soumis à un contrôle et un pilotage démocratiques.**

La complexité du processus éducatif fait que la définition et l'évaluation de la qualité se heurtent à des exigences supplémentaires, particulièrement élevées. Une description précise de processus linéaires et univoques est certes possible et utile pour certains éléments de l'organisation scolaire, mais serait totalement inadéquate pour l'un des domaines-clés de la qualité de l'école: le phénomène complexe de l'enseignement.

Toutes les personnes impliquées dans le travail d'éducation – les apprenants (voire leurs représentants légaux), les enseignants et les responsables des établissements – doivent donc participer à la définition de la qualité de l'éducation et de l'école. En éducation, la qualité est définie, contrôlée puis redéfinie dans un processus permanent de discussion et de négociation entre les apprenants, les établissements scolaires et les milieux politiques. A elles seules, ni les prescriptions qualitatives fixées selon une approche top down, ni les représentations de la qualité développées à partir de la base ne sauraient rendre compte de la spécificité et de la complexité de l'éducation.

Thèse 7: Les écoles, en tant qu'établissements institutionnels, mais aussi les systèmes éducatifs s'adressent à plusieurs groupes d'exigences (bénéficiaires) dont les intérêts et les représentations en matière de qualité ne se recouvrent pas toujours et qui même souvent s'opposent. La définition de la qualité et son évaluation s'opèrent dans ce champ de tensions.

Des exigences de qualité formulées et convenues dans le cadre d'un processus de négociation transparent sont un support important et constituent un cadre de référence solide pour toutes les formes d'évaluation scolaire. Avoir, de par la diversité des intérêts en jeu, des représentations divergentes de la qualité de l'école n'exclue pas un noyau commun d'exigences de qualité pour une école, un degré d'enseignement ou une filière déterminés. La recherche, déjà fort avancée dans le domaine de la qualité de l'école, mais aussi les expériences des autres écoles ou cantons favorisent la découverte de telles exigences de qualité communément acceptées.

Trois des groupes d'exigences précités sont largement, voire exclusivement actifs au sein de l'école, conçue comme une organisation: les apprenants, les enseignants et les directions d'établissement. Il semble donc naturel et parfaitement justifié que ce soient eux qui testent en premier lieu, à titre d'autoévaluation, les exigences de qualité formulées dans le cadre de l'école. Les exigences émises par des acteurs extérieurs à l'école (responsables de l'éducation, entreprises formatrices, organes de surveillance scolaire, autorités responsables des écoles, cantons) peuvent faire aussi bien l'objet d'autoévaluations que d'évaluations par des tiers.

Thèse 8: Qu'il s'agisse des enseignants, des écoles ou des systèmes éducatifs, le pilotage est pour tous un instrument incontournable pour remédier aux défauts et aux faiblesses et développer les atouts du système d'éducation, comme pour découvrir des solutions nouvelles face aux changements qui s'opèrent aux niveaux social, économique et culturel.

Un bon pilotage requiert des objectifs clairement définis et des connaissances fiables de façon, par exemple, à pouvoir identifier et interpréter les problèmes suffisamment tôt, puis s'assurer que l'on dispose des ressources nécessaires pour leur apporter une solution.

Thèse 9: Aujourd’hui, les écoles et les enseignants savent qu’ils ne peuvent plus compter sur une confiance automatique dans la qualité de leur travail, comme durant les dernières décennies. Cette confiance, ils doivent sans cesse la reconquérir auprès des apprenants et des responsables de l’éducation, des contribuables, des écoles / hautes écoles subséquentes et des décideurs politiques.

Une confiance totale et réciproque est indispensable pour la qualité de l’école. Les enseignants et les responsables des établissements scolaires doivent notamment pouvoir compter sur des bases fiables de la part de la politique éducationnelle (prescriptions et conditions cadres du système éducatif), pour être à même de fournir durablement des prestations de qualité. Ils contribuent pour leur part à instaurer cette confiance en procédant à un contrôle périodique de leur travail sous forme d’évaluations rigoureuses

Thèse 10: Parce qu’elle est un processus complexe, l’éducation – et, par là même, le travail accompli dans les écoles – comporte de nombreux aspects d’ordre qualitatif et quantitatif qui ne peuvent jamais être saisis dans leur intégralité en dépit de méthodes d’évaluation, d’observation et de mesure très différenciées. Pourtant, les évaluations et leurs résultats sont, dans l’ensemble, d’une importance déterminante pour le développement des écoles.

La qualité de l’école est indissociable de la compétence des enseignants et des directions d’établissement, de leur motivation, de leur collaboration, et de la marge de manœuvre dont ils disposent pour laisser libre cours à leurs propres initiatives et à l’expression de leur créativité. Ceux qui, en vertu de notre constitution démocratique, sont les responsables des écoles (communes, cantons) ont quant à eux un intérêt légitime à recueillir périodiquement des informations comparables, c’est-à-dire relativement standardisées, sur la situation et sur la qualité de leurs écoles pour pouvoir agir et assurer le pilotage du système scolaire en connaissance de cause. En l’occurrence, ils doivent avoir conscience des limites des évaluations dans le domaine de l’éducation.

2.4 Acteurs et compétences

Dans notre société, l’éducation est un bien de grand intérêt public. Tous ceux qui participent au travail d’éducation: apprenants (leurs représentants légaux), enseignants, directions d’établissement, entreprises formatrices et organes de surveillance scolaire, autorités politiques et administrations de l’éducation ont chacun des représentations de la qualité et des exigences en la matière qui sont différentes, mais ils ont aussi, au niveau de la planification et de la réalisation des évaluations de la qualité, des rôles qui sont différents.

Thèse 11: Pour des projets d’évaluation à tous les niveaux (enseignement, école, système d’éducation), les attributions et les compétences sont fixées conformément à la structure fédéraliste et aux différents niveaux d’intervention politiques, faute de quoi elles doivent être débattues et clarifiées.

Il faut que soit établi en tous cas qui est le mandant et qui est le mandataire, ce qui permet de savoir qui fixe les critères à observer dans le cadre de l'évaluation. Enfin, il convient de clarifier les questions de politique, voire de souveraineté en matière de données. Autrement dit, il s'agit de préciser à qui appartiennent les données, qui est autorisé à les publier, qui a le droit de les consulter et dans quelle mesure l'on doit ou l'on peut s'écarter du principe de l'anonymat. Conséquemment, il faut également déterminer qui est habilité à procéder à l'interprétation des données et qui décidera des mesures éventuelles à adopter.

Dans la structure fédéraliste de notre système de formation, les compétences prescrites sont réglées à tous les niveaux. Dans le cadre de l'organisation des évaluations, et de la détermination des compétences qui vont de pair, la systématique ci-après, développée et utilisée surtout en Suisse alémanique, peut s'avérer utile. Il convient en l'occurrence de respecter le principe de subsidiarité.

Pilotage

Où sera décidé s'il doit y avoir évaluation et, si oui, qui évalue quoi et comment?

- Au sein de l'institution concernée → auto-évaluation
- A l'extérieur de l'institution concernée → évaluation par des tiers

Exécution

Qui procède à l'évaluation?

- Personnes appartenant à l'institution concernée → évaluation interne
- Personnes extérieures à l'institution concernée → évaluation externe

Utilisation

Dans quelle intention procède-t-on à une évaluation?

- A des fins de développement → évaluation formative
- A des fins de reddition de comptes → évaluation sommative

Cadre de référence

Qu'est-ce qui sert de terme de comparaison à l'institution faisant l'objet de l'évaluation?

S'il existe des prescriptions en matière de qualité formulées par le responsable de l'établissement scolaire ou émanant du système de qualité introduit dans ledit établissement, on parle alors

→ d'une évaluation critériée (en fonction de standards pré-établis).

C'est ce que l'on dit aussi lorsque l'établissement ou les autorités scolaires ont des exigences de qualité suffisamment concrètes.

En l'absence de toute indication ou prescription, il s'agit d'une

→ évaluation explorative

c'est-à-dire d'une observation et d'une description aussi précises que possible et sans idée préconçue de ce qui fait l'objet de l'évaluation.

Ces distinctions sont très importantes pour la planification des évaluations, pour le choix de la procédure et des méthodes d'évaluation, comme pour le traitement des données recueillies et les résultats de l'évaluation. Il est on ne peut plus recommandé de faire en sorte que, dès le départ, la nature de l'évaluation et les compétences soient clairement établies et évidentes pour toutes les personnes impliquées.

Thèse 12: Le but suprême en matière de qualité (policy) doit être débattu au niveau politique et traduit en objectifs concrets par les administrations de l'éducation. Les écoles donnent leur propre définition de la qualité en tenant compte de la politique cantonale, du champ de tensions existant entre leurs différents bénéficiaires, ainsi que des découvertes et expériences qui ont été faites dans les domaines disciplinaire et pédagogique/didactique.

Dans la définition des compétences, il convient de prendre en compte tous les acteurs du processus d'évaluation, à savoir:

- mandant
- évaluateurs
- personnes évaluées
- personnes directement concernées par l'évaluation, et
- autres acteurs (par ex. contribuables, sponsors, parents d'élèves).

Tâches incombant aux mandants

Il ne revient pas seulement aux mandants d'exposer comment ils gèrent leurs domaines de compétence et, ce faisant, d'indiquer la place occupée par l'évaluation (fonction, thèmes, rythme des évaluations, ressources, forme, personnes chargées de l'évaluation, etc.), mais il leur faut aussi et préalablement préciser quels sont les objectifs visés à travers l'offre de formation, voire à travers les lois ou les directives existantes dans le domaine de l'éducation. Les mandants doivent par ailleurs s'acquitter des tâches suivantes:

- mise à disposition des moyens nécessaires pour l'évaluation
- constitution d'une documentation sur l'objet de l'évaluation, et en particulier sur ce qui doit servir de cadre de référence à l'évaluation (objectifs des offres et des systèmes d'éducation, standards de qualité)
- définition du but de l'évaluation et des intérêts qui sous-tendent l'exploitation de ses résultats
- mise en évidence des conflits d'intérêt
- information des personnes évaluées et communication
- divulgation des résultats
- préparation de la mise en œuvre des résultats

Dans le domaine de l'éducation, comme dans beaucoup d'autres, les mandants peuvent apporter une véritable plus-value aux évaluations en s'acquittant consciencieusement de ces différentes tâches.

Tâches incombant aux évaluateurs

Les évaluateurs devraient disposer de compétences dans le domaine des sciences sociales et dans celui de l'évaluation. Ils devraient faire montre d'une impartialité totale et avoir de l'expérience dans le domaine de l'évaluation. D'autres tâches importantes leur reviennent, à savoir:

- établissement du schéma de l'évaluation
- mise en évidence des conflits d'intérêts (supposés)
- collecte des données
- évaluation, analyse, établissement d'un rapport
- juste appréciation de ce qui fait l'objet de l'évaluation
- élaboration d'un compte rendu pour différents groupes d'intérêts
- motivation des personnes impliquées pour la mise en œuvre des résultats de l'évaluation

- protection des droits de la personnalité des personnes impliquées, personnes évaluées et informateurs.

Ces exigences envers les professionnels de l'évaluation valent également pour une autoévaluation pratiquée au sein d'un établissement scolaire par le personnel de l'établissement.

Pour les mandants, les évaluations ne font généralement pas partie des affaires courantes car ils ne délivrent des mandats d'évaluation que de façon sporadique. En revanche, les évaluations constituent une partie essentielle du travail des évaluateurs (professionnels). On peut donc attendre, voire exiger de leur part un rôle moteur en faveur du bon déroulement des évaluations.

Personnes évaluées ou directement concernées par l'évaluation

Les personnes évaluées ont été considérées jusqu'ici comme de simples fournisseurs de données, et donc comme des acteurs plutôt passifs. D'une façon générale, comme pour le secteur de l'éducation en particulier, c'est là un jugement totalement erroné. Les enseignants, les directions d'établissement, les responsables des établissements scolaires et, souvent aussi, les autorités de contrôle de l'enseignement sont en effet de vrais professionnels, pour lesquels les évaluations présentent un intérêt spécifique, et dont on peut attendre par conséquent une attitude particulière à l'égard des évaluations, voire une collaboration partielle dans le cadre des évaluations. Font notamment partie de leurs tâches:

- collaboration pour la collecte des données existantes
- réflexion sur les expériences
- collaboration au niveau de la validation des données
- interprétation des résultats des évaluations
- déduction et mise en œuvre de mesures appropriées.

Autres acteurs

Parmi les autres acteurs figurent le public, au sens strict et au sens large du terme, les bailleurs de fonds (ex. le parlement), les parents d'élèves, les entreprises formatrices, etc. Il ne sont généralement pas associés à l'évaluation de façon formelle mais peuvent cependant, de par le rôle particulier qu'ils jouent au sein du système d'éducation, influencer sur son déroulement (par exemple en tant que source de données ou dans la mise en place de certaines mesures).

Thèse 13: Les processus d'évaluation font appel à différents acteurs, tous chargés de tâches différentes. Dans un domaine de l'éducation construit sur le mode fédéraliste et organisé selon le principe de subsidiarité, il convient par ailleurs de tenir compte des liens existants entre les différents niveaux d'intervention (Confédération, cantons, institutions, directions d'établissement, enseignants, apprenants). Une gestion ciblée des connaissances pourrait mettre ces liens en évidence et permettrait d'en tirer profit.

3. Situation et perspectives en Suisse

3.1 Cultures de l'évaluation en Suisse: similitudes et différences régionales

Thèse 14: Dans les cantons et les régions linguistiques, mais également au niveau des degrés d'enseignement, se sont développées des cultures de l'évaluation qui présentent certes quelques similitudes, mais qui sont souvent très différentes. Les raisons de ces différences n'ont pour l'instant guère été étudiées.

Il existe tout d'abord des différences au niveau de la fonction attribuée aux évaluations dans le domaine de l'éducation. Alors que, pour ce qui est de l'utilisation des ressources financières, figure au premier plan la fonction de légitimation, de justification et de reddition de comptes, les évaluations, elles, sont plutôt «imposées d'en haut» (démarche top-down) et réalisées par des personnes extérieures à l'école. Lorsque les évaluations doivent servir en priorité au développement de la qualité de l'école, l'accent est mis sur les autoévaluations systématiques effectuées par des personnes appartenant aux établissements scolaires concernés ou mandatées par eux. Dans ce cas, les exigences et les critères de qualité ainsi que les procédures d'évaluation ne sont pas imposés d'en haut, mais mis au point conjointement et réexaminés constamment.

De telles différences s'expliquent manifestement par la diversité des systèmes éducatifs cantonaux. Les systèmes centralistes penchent pour des évaluations standardisées, proches de l'inspection et réalisées par des tiers, et considèrent les autoévaluations des écoles avec un certain scepticisme. Les systèmes qui accordent aux écoles une autonomie partielle en matière d'organisation et d'utilisation des ressources acceptent et apprécient que l'autonomie d'école s'exerce jusque dans l'évaluation de leur qualité, mais ne renoncent pas pour autant complètement à des contrôles externes de cette qualité.

On constate également des différences régionales et cantonales au niveau de ce qui fait l'objet de l'évaluation. Ainsi, certains systèmes éducatifs mettent l'accent sur l'évaluation du personnel enseignant, lequel est considéré comme le facteur essentiel de la qualité de l'école. D'autres sont davantage intéressés par des études comparatives des prestations des apprenants. D'autres encore s'attachent à évaluer la qualité de l'école en tant qu'organisation qui permet et encourage l'éducation.

Dans ce contexte, il est intéressant d'observer que, contrairement à ce qu'il en est au Tessin et en Suisse alémanique, dans les cantons de Suisse romande les écoles, en tant que telles, ont jusqu'ici rarement fait l'objet d'évaluations de la qualité.

Thèse 15: S'agissant de formes de gestion de la qualité efficaces ou de formes d'évaluation ayant fait leurs preuves, les connaissances sont encore peu développées en Suisse. Procéder à une évaluation systématique à tous les niveaux est quelque chose de relativement nouveau dans le système scolaire.

Les évaluations systématiques, au profit de la qualité de l'école, ont commencé au milieu des années 1990 avec le projet national ISO 9000 lancé par l'OFIAMT (aujourd'hui OFFT) et le projet de développement Q2E de la NWEDK. Les évaluations de la qualité ont vu le jour au niveau des classes de la scolarité obligatoire, parallèlement à la mise en place

d'établissements auto-gérés (établissements dont la direction jouit de compétences élargies).

Les méta-évaluations de concepts de qualité, réalisées en vue d'obtenir des informations sur les effets à long terme des évaluations, ont été assez rares jusqu'à présent. Certains systèmes qualitatifs (ISO, 2Q, FQS) ont été évalués au cours de ces dernières années par leurs responsables respectifs, mais sans comparaison et sans que des conclusions d'ordre général ne soient tirées. Il en va de même en ce qui concerne l'efficacité de différentes combinaisons des systèmes d'évaluation, leurs prestations spécifiques et leur interaction au service de la qualité de l'école.

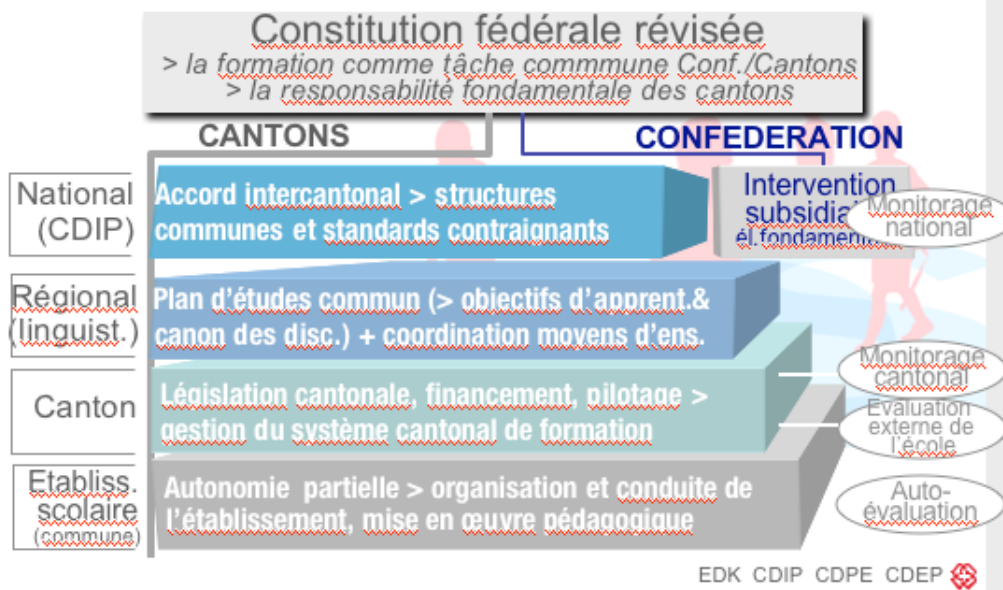
3.2 Degrés scolaires et niveaux du système d'éducation: pilotage et surveillance

Thèse 16: Seule une définition de la qualité dans laquelle entreront, en alternance, démarches *top-down* et *bottom-up* et à laquelle coopéreront les principaux acteurs, peut conduire à une véritable conscience de la qualité, condition préalable indispensable au développement de la qualité. Les différents niveaux de notre structure fédéraliste jouent en l'occurrence un rôle important dans le système éducatif.

Dans le système éducatif suisse, organisé sur le mode fédéraliste, le principe de subsidiarité joue un rôle clé au niveau du pilotage du système: chaque niveau d'intervention émet des prescriptions et définit un cadre pour la gestion du système et, parallèlement, le niveau qui lui est immédiatement inférieur bénéficie d'une certaine marge de manœuvre dans l'exercice de ses compétences.

- a) Les cantons sont les principaux responsables de l'instruction publique. En tant qu'organe d'exécution du concordat scolaire de 1970, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a pour tâche de déterminer quelles sont, en matière d'instruction publique précisément, les caractéristiques essentielles qu'il convient de fixer uniformément sur l'ensemble du pays afin de ne pas entraver la mobilité nationale. Les nouvelles dispositions constitutionnelles sur la formation (21 mai 2006) octroient par ailleurs une compétence réglementaire subsidiaire à la Confédération.
- b) La CDIP confie aux régions linguistiques la coordination du développement d'instruments communs tels que les plans d'études et les moyens d'enseignement.
- c) Les cantons sont compétents pour la gestion de leur système scolaire et donc compétents aussi en matière de législation scolaire, de financement de l'éducation et de mise en application de leurs lois scolaires respectives.
- d) Enfin, chaque établissement scolaire bénéficie d'une autonomie partielle. L'équipe pédagogique – comme tout enseignant dans sa classe – dispose d'une certaine marge de manœuvre pour l'organisation de l'enseignement. Cette autonomie partielle permet de tenir compte des spécificités locales.

Pilotage de l'école obligatoire en Suisse



En liaison avec la qualité de l'école et les évaluations, il revient aux acteurs des différents niveaux du système éducatif suisse des tâches et des compétences différentes. En l'occurrence, sur la base des expériences toujours plus nombreuses réalisées ces dernières années, il a été possible de clarifier et de préciser le rôle spécifique de chacun.

	Auto-pilotage	Pilotage par des tiers
Canton (qualité du système éducatif)	<ul style="list-style-type: none"> Concepts de qualité et d'évaluation cantonaux 	<ul style="list-style-type: none"> Standards de formation Monitorage de l'éducation Evaluations comparatives intercantoniales, tests internationaux/nationaux
Commune (canton pour le sec. II)	<ul style="list-style-type: none"> Offre scolaire communale / contrat de prestations Organe communal de surveillance scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> Prescriptions cantonales Controlling cantonal Organe cantonal de surveillance scolaire
Ecole (qualité de l'école)	<ul style="list-style-type: none"> Concept de gestion de l'école Concept de gestion de la qualité Modèle scolaire, programme scolaire Evaluation interne 	<ul style="list-style-type: none"> Cadre pour la qualité de l'école Evaluation externe
Enseignant (qualité de l'enseignement)	<ul style="list-style-type: none"> Objectifs professionnels individuels Autoévaluation Feedback Règles déontologiques 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Mandat professionnel</i> Entretien d'évaluation / Bilan de compétences
Elève	<ul style="list-style-type: none"> <i>Objectifs d'apprentissage individuels</i> <i>Autoévaluation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Objectifs fixés par les plans d'études</i> <i>Evaluation des élèves</i> <i>Mesure des performances</i>

Quand on parle d'évaluation et de qualité de l'école, il s'avère judicieux de distinguer quatre niveaux:

- **La qualité du système éducatif**

Les exigences auxquelles doivent répondre, en matière de qualité, les systèmes éducatifs cantonaux (mais aussi la Confédération en ce qui concerne la formation professionnelle) sont décrites de maintes façons dans les articles constitutionnels, les lois, les profils professionnels et les programmes pluriannuels. Il est évident qu'à ce niveau, ce sont les aspects d'ordre quantitatif – c'est-à-dire financier, infrastructurel ou juridique qui sont au premier plan et que ce qui a trait à la qualité de l'éducation et des écoles sur le plan des contenus tend à être relégué au second plan. Les concepts cantonaux les plus récents en matière de qualité tentent, d'une manière fort intéressante, d'associer le développement de la qualité et les évaluations réalisées aux niveaux des personnes, des institutions et du système éducatif.

Le projet de monitoring de l'éducation, mené conjointement par la Confédération et les cantons, s'accompagne d'un processus de recherche de la qualité et de pilotage du système éducatif dans son ensemble.

- **La qualité des écoles, établissements de formation auto-gérés**

La tendance à mettre en place, au niveau de la scolarité obligatoire également, des établissements auto-gérés et à octroyer davantage de marge de manœuvre décisionnelle aux directions d'établissement (autonomie partielle) a conduit, à partir du milieu des années 1990, dans les parties italophone et germanophone de la Suisse, à une prise en compte marquée du niveau institutionnel et à des projets d'évaluation de la qualité et de développement de l'école en conséquence. Ce fut d'abord le système FQS, développé par ECH et introduit dans certaines classes de la scolarité obligatoire puis, très rapidement, ce fut le projet Q2E de la NWEDK, dans les établissements du degré secondaire II. Aujourd'hui, au Tessin et en Suisse alémanique, rares sont les établissements qui n'ont pas suivi le mouvement.

En Suisse romande, par contre, les discussions sur le rôle joué par les «établissements scolaires» au niveau de la qualité de l'école et dans les procédures d'évaluation n'en sont pour ainsi dire qu'à leur début – et ce, indépendamment du degré scolaire et de la filière de formation. Des exceptions comme la certification ISO des écoles professionnelles, introduite en 1996 par l'OFFT, ou certains projets individuels très professionnels ne font que confirmer la règle. Aucune raison claire n'a été avancée à ce jour qui puisse justifier cette différence frappante entre les trois régions linguistiques en ce qui concerne le travail sur la question de la qualité dans le contexte scolaire.

- **La qualité de l'enseignement**

Qu'il s'agisse des mandats de prestations, de la description des postes mis au concours, des profils professionnels, des règles déontologiques, des lois afférentes à l'éducation et au personnel enseignant, partout sont indiquées les exigences requises de la part des enseignants et de leur enseignement en matière de qualité. Les cantons ont développé à ce sujet des concepts très différents et procèdent à l'évaluation de la qualité des enseignants de façons extrêmement multiples et variées. Certains concepts de qualité comme le 2Q ou le FQS sont nés de la discussion autour des formes d'évaluation qu'il convient d'adopter. De nombreux responsables des établissements scolaire (législateurs cantonaux) considèrent l'évaluation des enseignants (avec ou sans conséquences financières), non pas comme l'une des composantes de la qualité de l'école, mais plutôt comme une tâche relevant de la gestion du personnel – laquelle incombe de plus en plus souvent aux directions d'établissement.

- **La qualité des performances des apprenants en matière d'apprentissage**

Elle est définie en premier lieu à travers les plans d'études et les exigences imposées

pour les examens, mais elle le sera également, dans un proche avenir, à travers les standards de formation. A côté de cela, il existe une marge de manœuvre plus ou moins grande pour fixer des objectifs individuels au sein d'un groupe d'apprenants. La qualité des performances est évaluée à travers des auto-contrôles de la part des apprenants (Klassencockpit, Stellwerk, travaux d'orientation), à travers les feedbacks et les corrections des enseignants (soit l'«évaluation» typique de la part des enseignants), et parfois aussi à travers des tests de performances externes réalisés sur une grande échelle (PI-SA, TIMMS, EVAMAR, certificats internationaux, etc.).

3.3 Procédures d'évaluation, méthodes, modèles

Thèse 17: S'il s'agit de décrire et d'évaluer la qualité d'une mesure, ou d'un processus complexe comme l'enseignement ou l'acquisition de compétences, ou encore d'une organisation composée de plusieurs unités d'exploitation au sein desquelles de nombreuses personnes très différentes agissent ensemble et où le travail est influencé par de multiples facteurs, ceci en vue de tirer des conclusions quant aux actions à entreprendre en matière de développement de la qualité, il convient impérativement de recourir à diverses méthodes et d'adopter différents points de vue. Les évaluations, quant à elles, doivent être effectuées par des personnes spécialement formées à cet effet.

Les évaluations systématiques peuvent se faire de trois manières différentes:

- sous forme d'**enquête** auprès des personnes à même de fournir des informations sur l'objet de l'évaluation; cette enquête peut être menée par écrit ou oralement, au moyen d'un questionnaire standard ou d'un questionnaire libre;
- sous forme d'**observation** directe, en fonction de certains critères, partout où cela s'avère possible et judicieux, comme dans le cadre de l'enseignement ou de tout processus observable;
- sous forme d'**analyse de documents**, ce qui est le cas par exemple pour l'évaluation de plans d'études ou de données statistiques.

Il convient, chaque fois que cela est possible, d'observer le principe de triangulation, c'est-à-dire de relever, pour un même thème, des données auprès de deux sources différentes (groupes de personnes, documents, etc.).

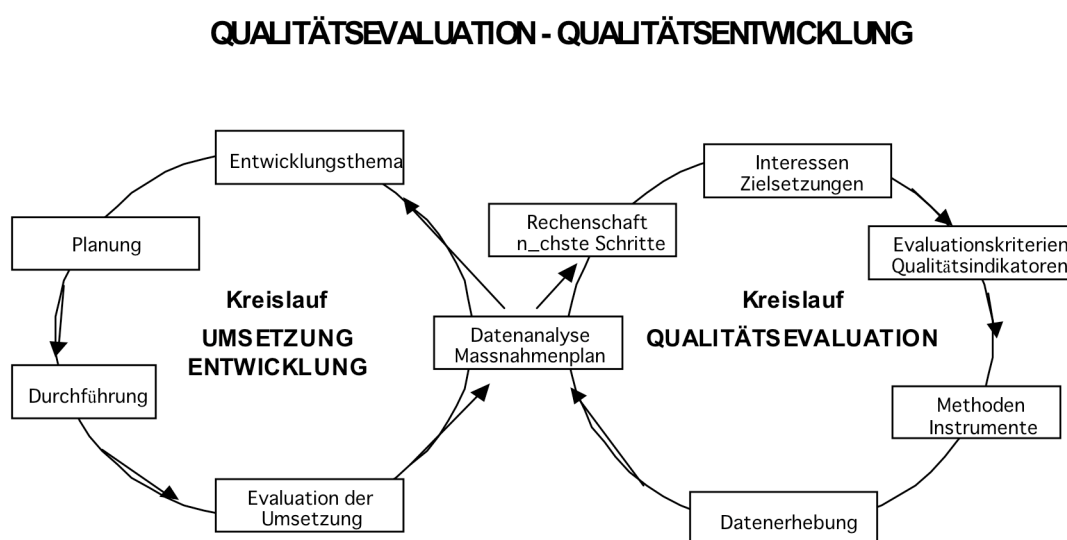
Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'annonce et la réalisation d'une évaluation peuvent déjà avoir une influence sur l'objet évalué, sur le processus analysé ou sur les personnes interrogées. Cette influence peut être atténuée grâce à une façon de procéder adéquate, mais il est rare qu'elle puisse être totalement exclue.

Pour mener les évaluations sur un mode professionnel, les organisations spécialisées dans l'évaluation (SEVAL, ARGEV) ont élaboré des standards et des critères très utiles. En font implicitement partie les exigences à l'égard des évaluateurs. Ces indications peuvent s'avérer fort précieuses dans le cadre des autoévaluations scolaires précisément, étant donné que ces dernières ne sont généralement pas menées par des spécialistes de l'évaluation.

Thèse 18: Tous les efforts réalisés en matière d'évaluation n'ont un sens que s'il est possible de mettre en œuvre durablement les résultats de l'évaluation interne et externe.

Procéder à des évaluations n'est pas un but en soi. Il s'agit en l'occurrence, à partir de l'interprétation de leurs résultats, de définir des mesures visant à améliorer la qualité des écoles et des systèmes éducatifs. Les feedbacks – c'est-à-dire la présentation des résultats des évaluations et la discussion avec les personnes ayant fourni des données – sont donc très importants. L'élaboration en commun des mesures de développement a en général pour conséquence que ces dernières sont ensuite mieux acceptées par les personnes évaluées ou directement concernées.

Les auto-évaluations comme les évaluations par des tiers, ainsi que les évaluations internes et externes servent à garantir et à développer la qualité au niveau du système éducatif et de chaque établissement. Les procédures de planification et autres processus se calquent en l'occurrence sur les cycles d'évaluation et de développement de la qualité:



QUEMS / Februar 2004

4 Questions en suspens

Si des tendances se dessinent en ce qui concerne le développement de la qualité de l'école et son évaluation, des questions surgissent également:

- De quelle marge de manœuvre dispose chaque école pour organiser son travail dans le domaine de la qualité, et faire en sorte qu'il corresponde au mieux aux directives cantonales en la matière?
- Quelle est la fonction des organes de surveillance scolaire (commissions scolaires et autres services) dans l'aménagement de la qualité de l'école et dans les procédures d'évaluation?
- Entre les autoévaluations scolaires et les évaluations par des tiers, quel est le «juste milieu» à adopter par l'école et par les autorités scolaires dans leurs concepts de développement de la qualité? Comment ce «juste milieu» doit-il être organisé du point de vue temporel, thématique et méthodologique?
- Comment chaque école peut-elle harmoniser judicieusement les procédures d'évaluation et les mesures de qualité dont font l'objet simultanément, et souvent de façon non coordonnée, les apprenants, les enseignants et la direction d'établissement, pour que toutes les synergies soient mises à profit, que les surcharges soient évitées et que la réalité complexe de la qualité scolaire soit définie de la manière la plus différenciée possible?
- Comment faut-il, compte tenu du principe de subsidiarité, coordonner entre eux les différents niveaux de notre système d'éducation fédéraliste, pour que les concepts en matière de qualité puissent avoir une incidence à tous ces niveaux?
- En ce qui concerne la qualité de l'école et les procédures d'évaluation, quelles sont les différences – non encore mentionnées ici – qui existent entre les différents degrés scolaires (école obligatoire, degré secondaire II, degré tertiaire) et les différentes filières de formation (formation professionnelle, formation générale)?

-