

EDITORIAL

Evaluer les systèmes de formation : une nécessité pour la « paix scolaire »

De quoi est faite une bonne école ? Bien heureux ceux qui peuvent le dire. Mais l'on sait en revanche que chacun a sa propre idée de l'école, de ce qu'elle doit être, et de ce qui en fait la qualité ou non.

Cette appréciation personnelle, multipliée par le nombre d'habitants de tous âges, ne fournit pas pour autant les renseignements nécessaires au pilotage de notre système de formation. L'addition des opinions et des sentiments individuels, enrichie des expériences vécues personnellement ou à travers ses enfants et les enfants d'autrui ne constitue en rien une évaluation objective de la façon dont fonctionnent l'école et les instruments qu'elle met en oeuvre pour servir la formation, l'éducation, la prévention et l'encadrement social nécessaire.

C'est la raison pour laquelle il importe de se doter d'outils qui permettent, de façon aussi scientifique que possible, d'évaluer nos systèmes de formation. Cette démarche est indispensable si l'on ne souhaite pas que le débat politique, avec ses raccourcis et ses a priori, ne devienne le seul lieu où l'on s'octroie le droit de juger de la qualité de l'école et de l'efficacité des moyens mis en oeuvre.

Il est grand temps d'aborder la question de la même façon que la plupart des pays qui nous entourent, de nous doter d'indicateurs reconnus et surtout comparables sur le plan intercantonal et international. De plus, des tests ou des enquêtes telles que PISA deviennent des éléments précieux qui - malgré les discussions inévitables liées aux résultats et aux comparaisons - doivent constituer des informations précieuses pour notre système éducatif.

Loin de moi l'idée d'ignorer le long et patient travail qui s'est déjà accompli au cours des années, tant au niveau fédéral que dans les cantons et dans nos instituts de recherche. Mais aujourd'hui, il s'agit de donner sa légitimité à l'évaluation des systèmes de formation. Les informations ainsi produites doivent être considérées comme des éléments indispensables au pilotage des systèmes.

Je me réjouis donc, au nom de mes collègues de la Conférence intercantonale de la suisse romande et du Tessin, de voir se développer une démarche qui doit permettre à l'école de s'appuyer sur un large consensus basé sur la connaissance des performances de nos systèmes de formation et sur les mesures à prendre pour les faire évoluer favorablement.

*Martine Brunschwig Graf
Présidente de la CIIP*

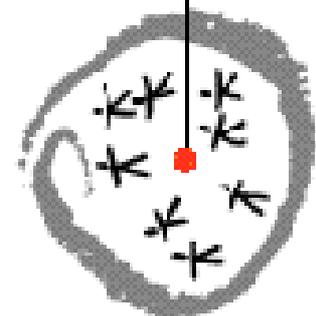
L'évaluation des systèmes éducatifs

SOMMAIRE

Quand les pays d'Europe évaluent leurs systèmes d'éducation	2
Les indicateurs, outils de connaissance pour la politique éducative	4
Evaluation et pilotage des systèmes éducatifs : comparaisons intercantionales et internationales	7
PISA : une enquête internationale	10
Les effets des évaluations sur les politiques éducatives	12
Les enseignants face à l'évaluation des systèmes éducatifs	14
L'obligation de résultats en éducation	16
Nouvelles de la CIIP	17
Nouvelles publications de l'IRD	19
Fenêtre sur la Suisse alémanique	20

POLITIQUES DE L'EDUCATION ET INNOVATIONS

Bulletin de la CIIP



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Quand les pays d'Europe évaluent leur système d'éducation

L'évaluation permet une nouvelle politique de pilotage des systèmes éducatifs. Dans les pays industrialisés, cette pratique s'est développée depuis une vingtaine d'années. Elle s'inscrit avant tout dans des considérations économiques et financières. Il s'agit, en effet, de s'assurer du bon rendement des investissements éducatifs.

Les pays industrialisés ont quasi atteint leur objectif des trente glorieuses : «l'éducation pour tous». Les taux de scolarisation des 17 à 19 ans atteignent plus de 90%. Les systèmes ont assuré une augmentation de 100 à 400% de leurs effectifs. Cette volonté d'ouvrir au plus grand nombre les portes du secondaire II se fondait sur la théorie du capital humain. Cette réflexion s'était développée aux Etats-Unis, dans les années 1960. L'éducation était assimilée à un investissement dont la rémunération était d'autant plus grande que l'investissement était important.

Aujourd'hui, on demande aussi aux systèmes d'être qualitativement perfor-

mants, soit de rendre compte de l'utilité des investissements consentis. Cette exigence requiert des recherches sur les structures des édifices éducatifs, la pertinence de leurs objectifs, de leurs programmes et de leurs méthodes d'enseignement. Les efforts se concentrent dans deux directions : la conception et l'application d'innovations fondées sur les connaissances scientifiques en matière d'efficacité des systèmes et la mise en œuvre de dispositifs de pilotage. L'évaluation est devenue un *outil au service d'un nouveau mode de formulation de politiques et de gestions des systèmes d'éducation (Ferrer 1998).*

Une histoire à épisodes

L'histoire de l'évaluation commence avec les pratiques de la psychométrie et de la pédagogie expérimentale des années 1970. On se préoccupait alors surtout des acquis des élèves. L'évaluation s'est ensuite étendue aux contenus de l'enseignement, aux professeurs, aux établissements et finalement aux systèmes éducatifs, à leurs structures et fonctionnement. Elle a pris son essor tant au sein des pays qu'au niveau international.

A l'origine, ce sont des équipes de chercheurs des grandes universités des Etats-Unis, du Canada et d'Europe, qui ont commencé à collectionner les informations sur les structures et les expériences des systèmes dans un but de comparaison. Ce fut l'œuvre, par exemple, de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire

(IEA). Suivirent d'autres organismes comme l'OCDE avec ses indicateurs internationaux de l'éducation (INES). En Europe, depuis l'entrée en vigueur du traité de Maastricht, les institutions communautaires ont la compétence de travailler dans ce domaine. Elles s'y sont donc attelées.



Un réseau

...

L'idée d'un réseau germe dans les esprits

Deux réunions de hauts fonctionnaires consacrées à l'évaluation des systèmes éducatifs se sont déroulées, en 1995, l'une sous la présidence française et l'autre espagnole. La première a traité du thème de la qualité de l'enseignement par l'évaluation des compétences des élèves. La seconde s'est concentrée sur les établissements. Il

fut décidé que la préoccupation majeure des pratiques d'évaluation serait la qualité de l'enseignement. Il était dès lors nécessaire de se donner les moyens de la mesurer et de l'accroître afin de répondre aux exigences croissantes de formation des sociétés industrielles. Cette nouvelle politique d'évaluation permettrait, en outre, de ren-

dre des comptes aux citoyens et citoyennes qui financent le système éducatif et d'assurer une grande transparence à l'édifice. Dès l'origine, il fut décidé que la Commission européenne

serait impliquée dans ces travaux et que les activités se dérouleraient en réseau. Dans l'optique européenne, ce sont les intérêts politiques qui priment sur ceux des institutions de recherche.

...
florissant

Une fois créé, le réseau affiche une belle santé

Depuis 1995, il existe un réseau d'évaluation qui compte un représentant de chaque pays de l'Union européenne ainsi qu'un observateur permanent désigné par la Commission. Il se réunit au moins deux fois l'an. Ses buts sont de promouvoir la coopération entre les Etats sur une base bi ou multilatérale et d'assurer leur participation aux travaux lancés par la Commission européenne (programme SOCRATES, par exemple). Le réseau édite deux fois par an une lettre EVALUATION destinée à quelque 350 spécialistes, décideurs, responsables politiques et chercheurs. On y lit une foule d'informations sur le déroulement des projets, les réformes en cours des systèmes éducatifs européens etc. Cette publication permet aussi d'entreprendre des actions communes. Ainsi la France, la Suède et l'Espagne ont organisé une étude comparative des acquis en anglais des élèves de 15 ans. Suite à la publication des résultats, les Pays-Bas ont testé le protocole d'évaluation, utilisé par ces pays, afin de comparer les résultats de leurs élèves avec ceux d'autres pays. Les projets fleurissent au sein du réseau. Citons l'organisation de deux colloques en 1997. Le premier, qui se déroula à Athènes, portait sur l'évaluation des établissements et la décentralisation. Il fut proposé par la Grèce avec le Portugal, l'Autriche, la Finlande et le Royaume-Uni. Le second se tint à Paris. Il avait pour thème l'efficacité de l'enseignement de l'anglais en Europe. Les pays organisateurs en furent la France avec l'Espagne, la Suède, la Finlande et le Portugal. Trois délégués par pays y furent conviés.

De nombreuses actions s'inscrivent encore dans les activités du réseau. D'autres colloques furent organisés sur le rôle des familles dans l'école ou les compétences des élèves de 16 à 18 ans en physique, par exemple. En 1997/98, la Commission a recensé et analysé, avec l'aide d'un groupe consultatif, les expériences

d'une centaine d'établissements européens qui ont appliqué des pratiques d'auto-évaluation.

Le réseau a enfin décidé, en juin 1997, de créer un Consortium européen afin de conduire des études internationales d'évaluation sur les acquis des élèves, leurs connaissances, leurs compétences et certains traits de leur comportement. Il s'agit de répondre à des commandes d'évaluation passées par les pays européens, la Commission européenne ou d'autres organismes comme l'OCDE, l'UNESCO ou la Banque mondiale. On le voit, les pratiques d'évaluation venues des Etats-Unis font souche et se développent rapidement en Europe. Elles ont sans doute un avenir radieux devant elles.

Simone Forster



Les indicateurs, outils de connaissance pour la politique éducative

Avec quelle base de connaissance les systèmes d'enseignement et de formation se connaissent, se décrivent, s'orientent et se pilotent-ils ? On ne répondra pas à cette question ici, mais elle situe les indicateurs comme outils de connaissance.

En première approximation, on parle d'indicateurs pour désigner des informations quantitatives fournies par des outils spécialement conçus à cet effet. Pour établir la température d'un malade et ses variations, rien de plus précieux que le thermomètre. Le recours au thermomètre signifie que l'information qu'il fournit est considérée comme *pertinente* ou utile, et repose sur l'idée qu'elle est valide, fiable et comparable. *Valide* : le thermomètre indique bien la température et seulement la température. *Fiable* : il indique cette température avec précision et régularité, quelles que soient les circonstances par ailleurs. *Comparable* : un autre thermomètre indiquerait la même température. Nous disposons en outre d'un standard de référence, la température normale du corps humain, pour nous former un jugement sur la température réelle du malade. Le thermomètre ne donne cependant qu'une information très limitée ; il ne dit notamment rien sur les mécanismes de régulation thermique du corps, ni sur la ou les causes d'un excès de température. La température du malade ne prend sens que dans une connaissance, c'est-à-dire dans un système d'énoncés qui met en relation une multitude de phénomènes et de données. La compétence du malade ou du médecin réside dans sa capacité (différentielle) de combiner et d'interpréter un ensemble d'indices ou de symptômes dans un diagnostic et un pronostic.

Des problèmes de repérage, d'orientation et de pilotage plus complexes se posent aussi dans la discussion et dans la conduite politiques et stratégiques d'entités collectives, telles que des organisations, des entreprises ou des institutions publiques comme les systèmes de formation. On parle en général d'indicateurs dans ce contexte pour désigner des grandeurs statistiques (des moyennes, des proportions, des indices de disparité, etc.) à forte pertinence politique - au sens large de ce terme - soigneusement conçues et régulièrement relevées et publiées par des organes spécialisés.

Nous sommes en fait quotidiennement confrontés à des indicateurs. Le taux de croissance économique, l'indice des prix ou le taux d'inflation, les indices boursiers, l'indice de disparité des revenus ou les taux de chômage ou de pauvreté, les taux de divorce ou de natalité, le nombre moyen d'enfants par couple, ou encore la durée de vie moyenne, etc. sont des grandeurs statistiques de plus en plus familières. Les médias s'y rapportent et les commentent; leur état et leur évolution nourrissent le débat public et les discussions privées. Dans le domaine scolaire, les taux de scolarisation, de redoublement ou d'encadrement, le coût unitaire par élève ou la proportion de diplômés dans une génération, sont en train d'acquiescer une certaine publicité.

Indicateurs des systèmes d'enseignement : réduire la complexité

En fait, pour se connaître et se faire connaître, les systèmes de formation souffrent plutôt d'un excès que d'un manque d'information. De la multitude des acteurs et du flot des événements, interactions, expériences, affaires et dossiers, depuis la salle de classe jusqu'au cabinet ministériel et, au-delà du système, dans les médias et dans les familles, émerge un flux constant d'informations souvent ponctuelles et anecdotiques, inévitablement positionnées, partielles, partiales et aussi contradictoires. Que ce soit au sujet des ressources engagées ou des coûts de l'enseignement, du niveau des apprentissages des élèves, de la violence dans les écoles, de la compétence pédagogique des professeurs, de leur emploi du temps, de leur créativité ou de leur fatigue, et de mille autres choses encore, on peut tout entendre et son contraire. "Il est impossible de dire de l'école quelque chose qui soit faux : tout est vrai, au moins en un endroit

du système", affirmaient récemment Claude Thélot et Philippe Joutard¹. Mais justement, la pléthore d'informations favorise l'entropie, la désorientation, la prolifération des rumeurs, des bruits, voire de la fureur ou du désarroi. Elle alimente le potentiel conflictuel, menace la crédibilité du système et de ses acteurs à tous les niveaux de responsabilité et risque à terme d'entraver la capacité d'action de tous, faute d'un accord minimal sur la définition, la description et l'analyse de la réalité. Les systèmes de formation ne sont pas seuls dans ce cas. La situation est analogue dans tous les domaines de la société, de l'action publique aussi bien que dans l'économie.

L'approche par la statistique et les indicateurs se propose comme une des méthodes relativement efficaces de réduction de la profusion de l'information et de la complexité.

Dénombrer les caractéristiques des populations, des événements, des phénomènes, des actions ou des acteurs oblige d'une part à les nommer et à les définir avec précision et permet d'autre part au minimum de distinguer entre ce qui est fréquent et ce qui est rare, faute de trancher entre l'essentiel et le secondaire. Cette approche n'épuise évidemment pas la connaissance du champ social ou éducatif, très loin de là. La réalité ne se laisse pas réduire à quelques statistiques ou indicateurs. Dans le cockpit d'un avion, les indicateurs du tableau de bord sont indispensables, mais ils ne sont que des outils pour informer, éventuellement avertir, ils ne suffisent jamais à la prise de décision à eux tout seuls. C'est plus vrai encore dans le domaine social.

L'exigence de transparence

En régime démocratique, le dénombrement joue un rôle central pour départager la majorité de la minorité, et il y a là une évidente affinité entre démocratie et statistique. Cette affinité va plus loin toutefois, dans la mesure où la statistique favorise la transparence indispensable à la démocratie. Toutes les théories de la démocratie valorisent et garantissent l'information et le débat qui permettent de chasser l'erreur ou le préjugé et de définir la réalité à partir de laquelle la décision d'une majorité s'imposera légitimement à une minorité. Or, dans nos sociétés urbanisées complexes, à la fois très étendues, pluralistes, différenciées et segmentées, il devient de plus en plus difficile pour chacun – citoyen ou élu, professionnel, responsable politique, administratif ou pédagogique – de connaître la diversité des activités, des situations et des conditions de vie. Chacun, à partir de ses interactions et de son expérience, forcément limitées et positionnées, n'a qu'une vision partielle et partielle de l'état des choses de sa société (et de l'école) là où le débat et l'action sociales et politiques exigent la vue d'ensemble, une connaissance valide du tout, de sa diversité, de ses inégalités et de ses tendances évolutives.

L'approche par la statistique et les indicateurs sont appelés à jouer un rôle croissant pour créer des outils de connaissance qui aident à établir des constats crédibles, fournissent des bases de comparaison dans le temps et dans l'espace et permettent de se former un jugement fondé sur l'état et le changement des choses. La statistique est une des inventions majeures de la modernité pour appréhender l'incertain, le variable, le

Précisément parce qu'elle réduit la complexité, une statistique ou un indicateur ne reflètent le réel que partiellement et imparfaitement, et ne prennent sens que dans et par rapport à un système plus complexe de connaissances, mais c'est souvent mieux que pas de données du tout. Une bonne connaissance ne peut pas par elle-même induire des politiques efficaces, mais il est très difficile de conduire une discussion approfondie, pour ne pas parler d'une bonne politique, sans une information raisonnablement fiable. "*Souvent d'ailleurs, l'absence d'information sur des questions d'une évidente importance politique est un signe qu'une société ou son gouvernement ne veulent pas s'y confronter*".²

plus ou moins probable, particulièrement dans le domaine économique et social.

Les systèmes d'enseignement ont passablement négligé cette ressource pour se connaître, se définir, s'analyser ou s'orienter. La statistique n'a longtemps servi que d'instrument routinier du compte-rendu politico-administratif : des données sommaires portant avant tout sur les entrants (les *inputs* : nombres d'élèves, d'enseignants, montant des dépenses), négligeant la description des *processus* (enseignement, apprentissages, transitions, carrières, régulations, etc.) aussi bien que des *outputs* (les résultats et les effets), mis à part les diplômes. La culture des systèmes de formation n'a que faiblement intégré les notions de probabilité, de variabilité, de différence et de disparité. Ses catégories d'auto-description sont plus souvent empruntées au langage générique et uniformisant des rôles et des statuts (l'élève, l'enseignant, l'école, etc). Un renouveau d'intérêt pour la statistique scolaire ne se manifeste au plan suisse que depuis le milieu des années 1980, à un moment où, plus fortement qu'auparavant, l'école publique est confrontée à une certaine crise de crédibilité et de ressources et à une exigence accrue de transparence.

L'évolution de plus en plus perceptible vers une société et une économie de la connaissance et de l'information focalise en effet la compétition globale sur les questions d'éducation et de formation. Elle induit par ailleurs une demande de nouveaux instruments de connaissance pour la politique, la gouvernance et le pilotage des systèmes éducatifs eux-mêmes, en particulier davantage de données qui reflètent des "faits" observés par le biais de méthodes systématiques, contrôlées et crédibles. "*Le pilotage par la statistique tend à se substituer au pilotage idéologique*", remarquait l'historien et pédagogue Jürgen Oelkers au récent congrès suisse sur les indicateurs



Photo : Myriam Ramel

(Wildhaus, août 2000). La formule est un peu lapidaire, car - Oelkers en conviendrait - l'action éducative suppose par définition un ancrage dans l'idéologique, un projet et une orientation à des valeurs. Mais il est vrai que la seule référence aux valeurs de l'école ne suffit plus à justifier ses ressources, son fonctionnement et ses résultats comme autrefois. A

moins que ces valeurs, qui fondent les attentes, les aspirations et les attitudes des citoyens, des parents, des enseignants et des élèves ne soient elles-mêmes en train de changer, ce qui mériterait d'ailleurs à son tour d'être saisi et analysé par des méthodes plus systématiques.

Que faut-il savoir ?

Aujourd'hui, dans un nombre croissant de cantons et de pays, les responsables scolaires ont à cœur de disposer de données statistiques solides et différenciées et de les utiliser pour établir leurs constats, comparer et mesurer leur système ou leur école à d'autres, fonder et orienter leur action, argumenter et légitimer leurs projets ou leurs décisions, évaluer les effets et les conséquences de leurs politiques. Ce sera encore davantage le cas à l'avenir. Tous les pays industrialisés sont en train de développer des systèmes plus cohérents et consistants d'indicateurs, appelés d'une part à couvrir les principales dimensions de l'action éducative et de ses conséquences. L'OCDE - *think tank* économique et social du premier monde - a pris la tête de cet effort avec son projet INES (Indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement), qui vise à coordonner et harmoniser les concepts, les catégories et les méthodes d'un système d'indicateurs internationalement comparables. Sa publication annuelle des indicateurs de l'enseignement³ est devenue en quelques années son best-seller. L'Union Européenne produit et publie des données de son côté pour ses pays membres.

La participation suisse à ce mouvement international est orchestrée par l'Office fédéral de la statistique (OFS)⁴, en coopération avec la CDIP et des centres de recherche cantonaux. Les cantons participent à ce travail et dans certains, les centres de recherche ou les offices de statistiques travaillent au développement de véritables systèmes d'indicateurs. Cet investissement préalable dans le développement conceptuel et méthodologique est indispensable, si l'on veut disposer de statistiques pertinentes, valides, fiables et comparables et qui soient en plus, aussi économiques que possible à la production et à l'usage.

Mais c'est un travail délicat, pour lequel la méthodologie se cherche. Contrairement aux systèmes physiques, les systèmes humains sont extrêmement sensibles à l'information les concernant et ils sont spontanément portés à privilégier l'information favorable à leurs intérêts, et à craindre celle qui ne l'est pas. Ils savent aussi contrer plus ou moins habilement les demandes d'information d'autres interlocuteurs. C'est pourquoi, la question "*Qu'est-il opportun et possible de connaître et de faire connaître ou au con-*

traire d'ignorer et de laisser ignorer à propos des systèmes d'enseignement et de leurs différentes composantes ?" est inévitablement controversée. Elle n'a pas une réponse unique et simple et, dans la constellation des intérêts, elle en soulève inévitablement une autre : "*Qui en décide ?*" On ne peut pas laisser ce souci aux seuls experts scientifiques - psychologues, sociologues, économistes, statisticiens ou autres - comme ce serait couramment le cas sur des questions de physique, de biologie ou de médecine. Il n'existe pas non plus une théorie du système de formation suffisamment consensuelle dont il serait possible de déduire les principaux paramètres à refléter par le biais de statistiques et d'indicateurs.

La méthode la plus appropriée repose en fin de compte sur la négociation et la concertation entre les différents intérêts. Il y a là une tâche urgente pour la coordination romande, à aborder en concertation avec les différents partenaires de l'école (parents, enseignants, milieux culturels, sociaux et économiques). Il serait dommage en effet que, pour disposer de meilleurs instruments de connaissance, chaque canton réinvente la roue déjà mise au point par d'autres, au plan suisse ou au plan international. Il est important par ailleurs de faire de ces outils de connaissance un bien commun entre partenaires dont chacun partage les objectifs et où chacun trouve les informations qui lui sont nécessaires.

Walo Hutmacher

¹ Thélot, Cl., Joutard, Ph. : *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Seuil, Paris, 1999.

² Orfield, G. : "Indicators of Race and Poverty and American Education", in Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. : *In Pursuit of Equity in Education : Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer, Dordrecht, 2001 (à paraître).

³ *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, publication annuelle de l'OCDE, Paris

⁴ voir entre autres : *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse, 1999*, OFS, Neuchâtel, 1999

Evaluation et pilotage des systèmes éducatifs : comparaisons intercantionales et internationales

Les comparaisons sont riches d'enseignement; elles permettent certes de situer le niveau de performance des élèves, mais fournissent aussi de précieux éclairages sur les contextes éducatifs. La confrontation de notre réalité éducative avec d'autres réalités ouvre la voie à de nouvelles idées de réformes.

La comparaison : méthode scientifique de recherche

Quand il est question de comparaisons entre cantons ou pays, on a souvent en tête des classements établis selon une seule variable, relative à la performance par exemple. Il y a lieu de ne pas se limiter à cette vision réductrice. Comparer est en effet un moyen essentiel d'acquisition des connaissances, et la confrontation d'unités spatiales – pays ou cantons par exemple – n'en est qu'un des aspects. Tout aussi significatives sont les comparaisons dans le temps, les comparaisons entre institutions, comme des écoles ou des entreprises, entre des personnes – lorsque cela a un sens – ou des groupes de personnes (définis par l'âge, la nationalité, le sexe, etc.), en-

tre la réalité et ses modélisations. La méthodologie des sciences empiriques, et en particulier la statistique, intègre de telles approches et les traduit en modèles mathématiques.

Comparer sert donc à dégager et mettre en évidence des caractéristiques, qui permettront de montrer des corrélations et de détecter d'éventuels liens de causalité. Ainsi, par exemple, lorsqu'on relève que les individus qui ont de la peine à trouver du travail éprouvent également de grandes difficultés de lecture en général on est amené à faire, au delà d'une simple corrélation statistique, l'hypothèse d'une relation effective.

La comparaison : outil d'évaluation et de pilotage

Le relevé et l'évaluation systématique des prestations des institutions publiques a pris une signification grandissante ces dernières années. C'est une conséquence, entre autres, du passage du pilotage par l'input au pilotage par l'output dans la gestion de différents secteurs des services publics. Dans l'analyse d'efficacité la méthode comparative s'est taillée une place privilégiée. Aussi, le groupe de travail « Evaluation législative » admet sans plus que l'identification des effets d'une action étatique est effectuée sur la base des comparaisons systématiques¹. Cela faisant il reprend une exigence proposée tout au long des discussions sur les métho-

des d'évaluation et d'analyse de l'efficacité dans les années 70 et 80².

Dans le pilotage il ne s'agit pas tant d'une évaluation complète des performances que de l'observation ciblée à dessein de quelques variables clés. L'observation de valeurs extrêmes ou inattendues devrait permettre de prévenir à temps des situations ou des évolutions problématiques ainsi que de se prononcer sur leurs causes.

C'est pourquoi le pilotage induit souvent à procéder à des évaluations au sens propre qui, inscrites dans une stratégie idoine, permettent de pousser plus loin les analyses.



¹Groupe de travail « Evaluation législative », (1991), Mieux connaître les effets de l'action étatique : Problèmes, possibilités, propositions. Office fédéral de la justice, Berne. S. 18

²Cf. Hellstern G.-M. et Wollmann H. (1984) Handbuch zur Evaluierungsforschung, Band 1, Westdeutscher Verlag, Opladen

Comparaisons à l'aide des indicateurs de l'OCDE

Les comparaisons internationales ont une longue tradition et se présentent sous toutes sortes de formes. Il n'est pas pensable d'en faire ici une présentation systématique ; aussi nous estimons judicieux de nous limiter aux travaux de l'OCDE sur le développement des indicateurs de la formation, indicateurs internationalement comparables⁴. Les enseignements que l'on peut tirer de ces travaux sont applicables par analogie au

cas des comparaisons intercantionales en Suisse. La conception de ces indicateurs de la formation a tenu compte, pour l'essentiel, des approches évoquées plus haut. Les comparaisons internationales et intercantionales retenues ne présentent qu'une dimension parmi un ensemble complexe d'informations, qui se réfèrent à l'input ou l'output, aux processus, aux résultats, aux effets et aux contextes des systèmes de formation examinés.

Objectifs des comparaisons internationales et intercantionales

Les indicateurs permettant une comparaison entre cantons et pays ont pour but l'information des milieux impliqués, du monde politique et du public sur le fonctionnement et les performances de nos systèmes de formation. Ils permettent en premier lieu une approche macrostructurelle – informations à propos des systèmes – et apportent des bases de référence aux discussions à propos des structures et des processus politico-administratifs. Les niveaux des institutions et des individus ne présentent eux qu'un intérêt secondaire. Les indicateurs servent en effet plutôt au pilotage en général qu'à une évaluation détaillée, ils posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses, et ne dévoilent leur véritable potentiel que lorsqu'on les combine avec des analyses scientifiques fouillées.

La comparaison internationale ou inter-cantonale permet d'atteindre les objectifs particuliers suivants :

Informer. Le premier et le plus important des buts est celui de faire connaître et d'éclairer la multiplicité des types et des organisations possibles de la formation. Dans la discussion sur

comment organiser la formation nous ne nous référons très souvent qu'à notre propre expérience et il nous arrive d'apprendre avec étonnement que des possibilités différentes existent dans d'autres cantons ou pays quant à la manière d'organiser et de faire fonctionner les institutions de formation.

Se situer. La connaissance d'autres pratiques nous rend possible un jugement sur la position de notre propre système de formation par rapport à celui d'autres cantons ou pays. Où en sommes-nous au point de vue des coûts, des durées d'enseignement, des conditions d'emploi des enseignants, des performances des élèves ? Voici quelques questions auxquelles les indicateurs devraient pouvoir apporter des éléments de réponse.

Les comparaisons internationales et inter-cantoniales doivent ainsi permettre de confronter la configuration et les performances de notre propre système de formation avec les aspects correspondants de systèmes différents.

Repérer les approches de l'excellence³. La connaissance d'autres sys-



³Toutes les études comparatives entre pays peuvent être grossièrement comprises dans la catégorie des comparaisons internationales ; en particulier les rapports nationaux de nature plutôt qualitative comme ceux sur la formation continue, la formation supérieure, ou les modes de certification, etc. et généralement tous ceux élaborés périodiquement dans le cadre d'organisations internationales. Les indicateurs de la formation méritent ici une place de choix puisqu'ils sont les seuls à avoir un caractère international, permanent, systématique et standardisé. C'est aussi pourquoi ils sont parfaitement adaptés à l'observation continue.

tèmes et celle de la situation du nôtre propre par rapport à ceux-ci peuvent amorcer une réflexion conduisant à la réforme et à l'amélioration de nos structures et processus. Les indicateurs internationaux de comparaison, qui ne reflètent pas seulement des résultats et des effets mais caractérisent aussi des types d'organisation et des situations générales, constituent un excellent point de départ pour cet exercice.

Servir de base à des études locales ou régionales. Les indicateurs internationaux de comparaison ne remplacent pas les études détaillées mais ils peuvent les compléter. Les études ponctuelles et locales ont un caractère spécifique qui, la plupart du temps, en limite la portée. Des valeurs de références, comme en donnent les indicateurs, peuvent servir à situer ces études et permettre la généralisation de leur résultats.

La standardisation internationale va de pair avec la coopération internationale

La possibilité de faire des comparaisons entre pays ne peut résulter que d'une intense coopération. La collaboration internationale en elle-même amène toutes sortes d'avantages :

Partage de savoirs entre experts de haut niveau. Les efforts internationaux dans le développement d'indicateurs, d'instruments et de concepts de mesure font appel à des compétences spécialisées dont chacun ensuite s'enrichit. Une enquête comme PISA⁴ par exemple a permis le développement, tout au moins dans l'élaboration des instruments, d'un niveau de qualité que l'on ne trouve pas toujours dans les projets de même nature.

Meilleure utilisation des ressources pour l'élaboration des tests. Les dispositifs de collaboration internationale pour les activités de développement

répartissent entre les participants les coûts très importants des travaux de conception, en particulier ceux nécessités par la mise au point des instruments de test. La charge de chacun est alors diminuée d'autant. Le rapport de Barth et al. sur le développement de la qualité du projet dans la région Zentralschweiz aboutit à la même conclusion⁵.

Réduction des obstacles culturels. Un grand nombre d'experts participent en général au développement des projets internationaux et les pays participants sont à maintes reprises appelés à se prononcer. Ces dispositions assurent entre autres que les instruments retenus sont acceptables par tous et aussi neutres que possible vis-à-vis des différentes cultures des pays participants⁶.

La diversité est une chance

En sciences sociales les connaissances ne s'acquièrent pas dans des laboratoires et ne sont pas le fruit d'essais normalisés effectués dans des conditions idéales. La recherche s'y déroule dans la mouvance des réalités quotidiennes. La méthode comparative offre alors une possibilité réelle d'accroître nos connaissances. La multiplicité des dispositifs de formation dans les différents pays constitue un terreau fécond; il en est de même en Suisse

avec les différences de situations et de structures entre les cantons. Pour la recherche comparative la diversité n'est pas un handicap mais l'occasion d'accumuler les connaissances. Profitez-en !

Heinz Gilomen⁷
 Directeur de la Division de la
 société et de la formation,
 Office fédéral de la statistique

⁴ Pour une présentation détaillée des possibilités d'exploitation des mesures des performances des élèves voir U. Moser et Philipp Notter (2000), Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Studien und Berichte 10, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern

⁵ Barth et al. (2000), Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? Geschichte und Politik messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen. Ein Bericht im Rahmen des Projektes « Qualitätsentwicklung ». Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzern. S. 69.

⁶ A l'exemple de PISA ce processus de coopération, avec les réflexions théoriques qui l'inspirent, est exposé dans : OCDE (1999), Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Paris

⁷ Je remercie Philippe Hertig de l'Office fédéral de la statistique pour la rédaction de la version française

PISA : Une enquête internationale avec une forte implication régionale

Quelles sont les compétences des jeunes en lecture, en mathématiques et en sciences ? Les analyses comparatives sur le plan national et international peuvent apporter un éclairage susceptible de répondre à cette interrogation. L'enquête internationale PISA de l'OCDE vise à compléter les indicateurs de système d'enseignement, avec des informations fiables sur les résultats de l'enseignement.

En Suisse, la réalisation de cette enquête est cofinancée par la Confédération et les cantons et dirigée par l'Office fédéral de la statistique. Tous les trois ans, les compétences des jeunes de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences sont évaluées dans une trentaine de pays. Cette étude à long terme, effectuée à intervalles réguliers, donne des informations dans ces trois domaines avec chaque fois une centration particulière sur l'un d'entre eux. Elle fournit également des données sur les compétences transversales et les motivations des élèves. Par ailleurs, ces informations seront mises en relation avec les caractéristiques des systèmes éducatifs, des écoles et des élèves. La première prise d'informations a été réalisée en mai 2000, avec la lecture comme domaine principal.

En Suisse romande, l'opportunité d'une telle enquête a été saisie pour élargir le nombre d'élèves interrogés

de la dernière année de la scolarité obligatoire (9^{ème} année), afin de disposer d'informations qui permettront une exploitation cantonale et intercantonale des données recueillies.

Pour mener à bien cette enquête en Suisse romande, un « Consortium romand de recherche pour l'évaluation des acquis et des compétences des élèves » a été constitué. Ce Consortium, coordonné par le Service de la recherche en éducation (SRED) et l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), est appuyé par le bureau du Conseil de recherche en éducation. La création du Consortium romand a été l'occasion de concrétiser, autour d'un projet impliquant l'ensemble de la Suisse romande, des collaborations entre différents organismes de recherche et de créer entre les chercheurs impliqués dans ce projet les synergies nécessaires à la réalisation de l'enquête et à l'exploitation des données recueillies.

En Suisse romande : une participation élevée

L'enquête comportait plusieurs prises d'information: un cahier de test portant sur les trois domaines susmentionnés, un questionnaire d'opinion et de renseignements individuels ainsi qu'un questionnaire aux écoles. La passation du test a duré 2 heures; celle du questionnaire de renseignements 45 minutes.

Au total, près de 5000 élèves ont été interrogés. Le nombre d'élèves qui

ont effectivement participé à l'enquête par rapport aux élèves sélectionnés est élevé, comme le montre le tableau ci-après.

Globalement les différences de participation entre cantons sont faibles. Cependant des différences peuvent être plus marquées entre établissements ou même entre classes d'un même établissement.



Pourcentage des élèves ayant effectivement répondu à l'enquête par rapport aux élèves sélectionnés

Canton	% d'élèves interrogés	Nombre d'élèves interrogés
FR	98%	893
GE	92%	747
JU	97%	721
NE	96%	821
VS	97%	868
VD	92%	762
Suisse romande	95%	4812

Premières impressions

La passation du PISA dans les classes romandes s'est en général bien déroulée selon les témoignages des représentants cantonaux. Quelques remarques ont été faites concernant notamment : la nécessité de la présence d'une personne de l'école lors de l'administration du test, du caractère resenti parfois comme intrusif de quelques questions sur la situation personnelle de l'élève, sur la longueur du test

(2 heures). Le Consortium romand va tirer parti de ces remarques pour le second volet de PISA qui aura lieu en 2003. Certaines conditions de passation des tests pourraient être améliorées, en collaboration avec les établissements concernés. Le contenu du test lui-même, par contre, incombe à la direction internationale du projet, au sein de laquelle le Consortium a une marge d'action réduite.

Les prochaines étapes

Les données ont été codées et saisies durant l'été 2000 et sont en cours de vérification au niveau international. Au début 2001, chaque pays recevra de la direction internationale de PISA ses données traitées. En Suisse, un réseau scientifique d'analyse (coordonné par le centre d'évaluation de compétences en évaluation des formations et des acquis (CEA) de l'université de Zurich) regroupe les différents partenaires engagés dans le traitement des données et dans la dissémination des résultats dans notre pays. Le Consortium romand, chargé de cette mission pour la Suisse romande, est bien évidemment actif dans ce réseau. Les pays participants auront le droit de publier des résultats dès la sortie du premier rapport international, prévu en automne 2001. Un rapport national ainsi qu'un rapport spécifique pour la Suisse romande seront publiés simultanément.

Le rapport romand sera destiné aux acteurs de l'école : enseignants, direction des écoles, autorités scolaires. Il présentera une analyse des résultats des élèves de la fin de la scolarité obligatoire (9^{ème} année) des différents cantons dans les domaines testés. Pour comprendre et expliciter ces résultats, ceux-ci seront mis en perspective avec deux ensembles de caractéristiques :

l'arrière-fond « culturel » sur lequel l'école n'a pas de prise directe (catégories sociales et professionnelles, langue parlée par l'élève, genre) et l'arrière fond « scolaire » sur lequel l'école peut exercer une action directe (mesures éducatives, organisation des apprentissages, organisation de l'école). Des comparaisons pourront se faire notamment entre cantons ou entre les résultats de la Suisse romande et des autres régions de la Suisse.

Christian Nidegger
Chercheur au SRED
Coordinateur du Consortium romand

En savoir plus sur PISA

Internet
 Site de l'OCDE: www.pisa.oecd.org
 Site suisse : www.pisa.admin.ch
 Site SRED : agora.unige.ch/sred/PISA
 Site IRDP : www.irdp.ch

Publications

Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation, OCDE, 1999.

Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science. L'évaluation de PISA 2000, OCDE, 2000.

PISA-CH Info, OFS, novembre 2000.

Point sur la recherche, Spécial PISA, CIIP-IRDP, novembre 2000.

Les effets des évaluations sur les politiques éducatives

Une procédure d'évaluation a normalement des retombées sur l'organisme qui en est l'objet. C'est le cas dans les entreprises, dans les administrations, et il devrait en être de même dans l'enseignement. Mais c'est un milieu où se manifestent de surprenantes résistances. Surprenantes, car dans un secteur où l'évaluation - qu'elle soit sommative, formative ou certificative - se pratique au jour le jour comme un outil de travail, on s'attendrait à rencontrer le même esprit et la même ouverture lorsqu'il s'agit d'évaluer les systèmes scolaires eux-mêmes et les politiques éducatives.

Une
nécessité
nouvelle...

Aujourd'hui la démarche de vérifier, et surtout de comparer les politiques éducatives des différents cantons est devenue une nécessité politique, et ceci pour plusieurs raisons. D'abord il s'agit de contrôler si les objectifs prévus sont atteints; ensuite il est nécessaire de voir si les efforts entrepris par les enseignants, et les ressources investies par les pouvoirs publics dans une réforme, et donc dans la formation des jeunes, donnent pleine satisfaction. Enfin il y a l'exigence de répondre d'une façon adéquate aux questions posées par les milieux politiques, les médias et les parents, questions qui ne peuvent pas être éludées, à l'époque où la transparence devient un élément important dans l'offre formative aussi bien que dans la gestion politique de l'école. En effet l'école n'est plus l'affaire des seuls enseignants et pédagogues.

Une première conséquence de cette évolution est l'intérêt accru, pour les départements, de disposer de données suffisamment fiables (indicateurs) sur les différents aspects de l'école et sur la qualité de l'enseignement offert.

... dans un
secteur
sensible

Vis-à-vis des autres secteurs politiques de l'Etat (la santé, les finances, etc.) le fait de pouvoir disposer de données sur la qualité de l'enseignement et sur les résultats des comparaisons intercantionales ou internationales peut présenter un avantage, un élément d'information et de pression, dans cette période où les ressources économiques sont réduites et la concurrence entre les départements assez vive. Les centres de recherche rattachés aux différents départements pourraient jouer un rôle important dans ce domaine. Pourquoi ne pas lancer un programme « commun » sur cette problématique, en étroite collaboration avec l'IRD ?

De toute évidence, dans un processus d'évaluation qui touche les mi-

Cette nécessité s'est affirmée durant ces dernières années, afin de répondre aux exigences internes des systèmes scolaires, et pour permettre à ces derniers de mieux se positionner vis à vis des autres secteurs politiques de l'Etat. A l'intérieur de l'école il s'agit de confronter les résultats aux objectifs prévus, d'adapter les structures et les programmes aux données des évaluations, comme aussi de fournir aux enseignants des points de repère pour leur permettre de se situer vis à vis de leurs collègues et des autres établissements. Dans une période où toutes les politiques scolaires vont vers une plus grande autonomie des établissements, la nécessité de disposer d'un pilotage externe et de promouvoir l'auto-évaluation des écoles apparaît comme une conséquence logique. Mais il faut aussi donner aux familles qui doivent inscrire leurs enfants dans l'école de leur arrondissement l'assurance que l'offre éducative est de qualité. Les mots ne suffisent pas et on se sent plus à l'aise si l'on peut disposer d'éléments qualitatifs et quantitatifs.

lieux de l'école il est sage de prendre certaines précautions. Il faut d'abord s'efforcer d'associer au travail les dirigeants et les enseignants, pour assurer une meilleure connaissance mutuelle entre les milieux de l'évaluation et ceux de l'enseignement. Il convient également de prévoir dans toute démarche évaluative des approches d'ordre quantitatif et qualitatif. Enfin il faut savoir gérer l'information fournie aux différents partenaires qui, pour des raisons assez différentes, sont très intéressés aux résultats obtenus (les enseignants, les parents, les milieux politiques, économiques, syndicaux, etc.). Généralement on ne donne pas assez d'importance à cette dernière phase et c'est évidemment un erreur.

Planifier l'évaluation

Un deuxième aspect qui devrait être davantage pris en compte est la nécessité de concevoir la phase d'évaluation comme partie intégrante de toute procédure de réforme scolaire. Dans la planification d'une innovation, il est souhaitable de prévoir dès le début les ressources pour assurer le démarrage de la réforme (élaboration du concept, application, perfectionnement du corps enseignants, support méthodologiques, etc.), ainsi que celles nécessaires au suivi et à l'évaluation.

Généralement ces deux exigences n'apparaissent pas en même

temps. Le débat et l'attention portent surtout sur les bienfaits et sur les attentes de l'innovation scolaire et beaucoup moins sur la façon d'en contrôler les résultats. Un exemple ? Depuis 4 ou 5 ans les cantons ont introduit la réforme de la maturité, mais c'est seulement ces dernières années que l'on a ressenti la nécessité de collecter des données sur les objectifs atteints et les résultats obtenus. On connaîtra probablement les premiers résultats de cette réforme quand les étudiants auront déjà achevé leurs études universitaires! C'est trop tard.

Une confrontation fructueuse

J'estime qu'en Suisse on a encore trop peur de la confrontation. On se retire dans un cantonalisme accru au lieu d'exploiter la richesse des différents systèmes scolaires pour s'améliorer et pour découvrir des démarches nouvelles. Peur et réticence sont en train, heureusement, de diminuer sous l'effet de la globalisation et des accords de la Suisse avec l'UE. Il a fallu beaucoup de discussions dans notre pays avant d'accepter l'expertise sur la politique scolaire conduite par l'OCDE en 1990. Mais si l'on regarde aujourd'hui les effets de ce premier rapport - qui a montré la qualité de notre école et surtout des innovations entreprises dans les régions minoritaires de la Suisse - on se rend compte des bienfaits de cet exercice et de l'utilité d'un regard extérieur. Nombre d'innovations dans le secondaire II, au niveau tertiaire, et en particulier dans le domaine de la formation professionnelle, ont profité de l'impulsion donnée par le débat qui a suivi la présentation du rapport de l'OCDE.

Par rapport aux autres institutions, l'effet des évaluations sur les po-

litiques scolaires est soumis à une contingence supplémentaire : tout changement et ajustement demande du temps (particulièrement des débats comme celui sur le dossier des langues). Ils ne peuvent pas être introduits du jour au lendemain. L'école n'est pas une entreprise et ses points de repère sont toujours les personnes, qui doivent être informées, convaincues, associées à tout processus de réforme. Cette lenteur n'est pas du temps perdu si l'on reconnaît la nécessité de s'améliorer et d'assurer dans les meilleures conditions la mise en place d'une école de qualité pour nos élèves. Dans une période où la concurrence est accrue, où la mobilité des personnes est à l'ordre du jour, il faut éviter de s'isoler et de se gargariser des résultats acquis. L'évaluation des politiques scolaires n'est pas un point d'arrivée mais un point de départ vers d'autres défis.

Diego Erba

Secrétaire général du Département de l'instruction et de la culture, Tessin



Les enseignants face à l'évaluation des systèmes éducatifs

On voudrait pouvoir être optimistes !

L'efficacité des enseignants, des établissements comme des systèmes éducatifs se construit, se pratique et se vit jour après jour. Le besoin d'une évaluation extérieure de ces systèmes est relativement nouveau et répond à des impératifs de gestion, de comparaison, et certainement à d'autres intentions pas forcément avouables. Le problème, c'est que les instruments d'évaluation sont loin d'être au point et ne prennent en compte qu'une partie de la réalité. D'où un très grand scepticisme de la part des enseignants, et une crainte non moins forte sur les conclusions et les mesures qui pourraient découler de telles évaluations. C'est que, pour l'instant, il n'y a pas beaucoup de précédents, et le fait qu'on investisse des sommes considérables dans des enquêtes dont on ne sait pas trop à quoi elles vont servir, n'est pas fait pour dissiper les inquiétudes.

Au niveau des établissements

Comme toute évolution, l'évolution des systèmes éducatifs n'est pas un progrès pour tout le monde. Même si elle se fait dans un sens globalement positif, elle modifie les situations acquises et les rapports de force. Ainsi l'indispensable accroissement du degré d'autonomie des établissements ne peut se faire sans payer le prix d'une évaluation interne et externe, continue et formative. Savoir ce que l'on fait et en rendre compte n'est pas nouveau, mais devient plus officiel, plus instrumenté, et malheureusement trop procédurier.

Les enseignants reconnaissent très volontiers les vertus de démarches interactives d'évaluation et la nécessité d'un regard extérieur sur leur fonctionnement et sur leurs pratiques. Ils se méfient comme de la peste, par contre, de la régulation technocratique et du contrôle bureaucratique. Ils ont

besoin d'une organisation qui sache faire confiance aux acteurs plutôt qu'aux procédures et aux indicateurs. Le système éducatif doit inventer de nouvelles formes d'évaluation et de gestion qui tiennent compte de la diversité des écoles, de la réalité du terrain comme de la prise en charge des personnes, des composantes idéologiques, relationnelles, culturelles et sociales.

L'accroissement de l'autonomie locale est la seule façon de stimuler l'innovation et la prise en charge responsable et collective des enseignants par eux-mêmes. L'évaluation devrait participer à cette dynamique, et l'on peut comprendre que là où des procédures interactives d'évaluation respectueuses des établissements sont impossibles, des enquêtes extérieures telles que PISA ne peuvent être que démobilisantes et suspectes.

Au niveau du système éducatif

On est très loin d'avoir trouvé un modèle satisfaisant pour l'évaluation des établissements scolaires, et pourtant le rythme des enquêtes internationales s'accélère (IEA, IALS, TIMSS, PISA) sans qu'on ait encore déterminé quelles exploitations on allait en faire. La nature même de ces enquêtes nous pousse à douter de la qualité des instruments d'évaluation. En effet, ceux-ci sont construits sur la base d'un consensus réalisé par plusieurs experts internationaux, au terme de compromis plus ou moins péniblement négociés. Ainsi ces enquêtes couvrent très diversement différentes plages des objectifs de l'école, et l'on ne peut donner

à leurs résultats un crédit aussi grand que celui qu'on donnerait à une recherche ciblée sur la population ou le système scolaire testé. Du fait même de leur homogénéité internationale, ces enquêtes ne peuvent prétendre à réguler les systèmes de formation.

Certes des comparaisons inter-pays peuvent être faites, et c'est un des aspects qui peut inquiéter les enseignants, car faute de précédent il n'y a aucune garantie que la très grande complexité des paramètres à prendre en compte dans l'analyse des résultats soit reconnue. Il est indéniable que la méthodologie, l'organisation des re-

cherches, le traitement et l'utilisation des données ont fait de très grands progrès ces dernières années. Il n'en reste pas moins que la confiance que les enseignants peuvent avoir dans ces outils n'a pas grandi de la même façon.

Les comparaisons intercantionales et internationales peuvent être très constructives, comme elles peuvent

être aussi sources ou alibis de décisions politiques ou gestionnaires contestables. Et si l'on peut encore assez facilement faire confiance aux chercheurs engagés, la manipulation médiatique d'une partie de leurs conclusions est à redouter, car c'est la seule information qui restera dans le public.



Des compétences «papier-crayon»

«Dans quelle mesure les jeunes adultes sont-ils prêts à relever les défis de demain?» Cette question, que nous nous posons toutes et tous, figure en tête de l'introduction d'une brochure de PISA, comme si cette enquête allait à elle seule pouvoir y répondre. A l'heure où la coordination romande vient de s'enrichir d'une déclaration de la CIIP sur les valeurs éducatives de l'école, à l'heure où le groupe EduPré a terminé ses travaux, à l'heure où le chantier du PECARO tente de montrer à chacun la diversité des paradigmes couvrant les objectifs de l'école, on veut par un test «papier-crayon» mesurer à quel point les jeunes vont pouvoir relever les défis de la société de demain!

Pourquoi ne pas être plus modestes et remettre les enquêtes internationales à leur juste place? L'intérêt de PISA, par exemple, est sans aucun doute très grand, mais il ne faut en attendre que ce qu'il peut nous donner: les résultats d'une certaine forme d'évaluation auprès d'une population scolaire déterminée, aussi représentative soit-elle.

Si l'on voulait réaliser une véritable évaluation des systèmes éduca-

tifs, elle serait beaucoup plus complexe, et pas seulement ciblée sur des résultats d'élèves. Ce que chacun d'entre nous vit, suscite, produit, façonne auprès des élèves n'est pas mesurable dans un test, mais devrait pourtant être pris en compte.

L'évaluation des systèmes de formation, on voudrait beaucoup pouvoir y croire...

*Georges Pasquier
Vice-président du Syndicat
des enseignants romands*

L'obligation de résultats en éducation

La conduite des affaires scolaires, longtemps orientée vers l'amélioration des structures et des moyens, est aujourd'hui, et de plus en plus, déterminée par les résultats de la formation donnée. Il y a donc pour les Etats, les établissements et les enseignants, une «obligation de résultats».

Cette obligation apparaît à plusieurs comme une évidence, comme une nécessité même, en raison d'un «rendre compte» obligé des résultats de la formation. Inscrite dans un courant économique dominant, cette «obligation de résultats» est souhaitée et même exigée par la société civile, parents, employeurs, qui tiennent à savoir ce qu'apprennent les élèves et ce que savent leurs futurs employés. Elle résulte également de la décentralisation partielle des responsabilités de la formation et de l'éducation vers les établissements et les enseignants eux-mêmes et de leur relative autonomie.

Mais cette obligation suscite aussi de nombreuses réactions, en particulier auprès des enseignants et des directions d'établissements scolaires, compte tenu de certains effets déjà observés tels que :

- la mise en concurrence des écoles,
- l'établissement d'un Hit Parade des pays lors des enquêtes internationales,
- la publication de palmarès des établissements scolaires, dont les financements dépendent du classement obtenu, comme c'est le cas aux Etats-Unis ou en Angleterre, par exemple,
- le consumérisme et zapping scolaire, où les parents, ou ce qui le peuvent, choisissent ou abandonnent les établissements les mieux notés au gré de leurs ambitions ou des résultats de leurs enfants,
- l'impact souvent fort limité, à ce jour, des résultats des évaluations internationales sur l'amélioration des formations et la réorientation des politiques de formation.

Le mythe de la transparence

«L'obligation de résultats en éducation» fut le thème d'un important colloque tenu à Montréal en octobre 2000¹. Plus d'une vingtaine de chercheurs, français, suisses, belges, québécois ont analysé et examiné les nécessités, contraintes et limites de cette demande sociale émergente. Les chercheurs ont confirmé l'ambivalence de cette nouvelle contrainte imposée à la formation et animée par le «mythe de la transparence et sa contradiction avec l'opacité des relations sociales», selon le propos d'Hameline cité par

Cifali lors de cette rencontre. Les intervenants ont toutefois souligné le caractère inéluctable de «l'obligation de résultats» (encart Cifali), mais aussi ses limites. Ils ont notamment :

- examiné la pertinence d'une logique économique appliquée aux organisations humaines,
- mis en rapport l'obligation de résultats avec l'obligation des moyens nécessaires pour y parvenir,
- tenté de préciser ce que les uns et les autres entendent par résultats et réussite,
- apprécié les parts relatives des responsabilités collectives (l'Etat, l'établissement) et individuelles; celles de l'enseignant dans sa classe, mais aussi celles de l'élève lui-même et de ses parents.

Puisque «l'obligation de résultats» apparaît comme nécessaire pour les uns, inéluctable pour d'autres, quelles voies adopter pour sa mise en œuvre ? Demailly, lors de cette rencontre internationale, estimait que l'adhésion des acteurs concernés est indispensable pour éviter tout détournement de l'intention et toute tricherie, déjà observés dans certains cas. Elle propose donc de laisser, dans la procédure, une large place à l'autoévaluation personnelle et collective,



assistée le cas échéant par un accompagnateur externe, appliquant en quelque sorte à l'établissement en tant qu'organisation apprenante et évolutive, les pratiques d'évaluation en usage pour les élèves. Cette participation des acteurs eux-mêmes au processus d'évaluation peut être envisagée également pour des éva-

luations plus macroscopiques, telles les enquêtes internationales, comme c'est le cas en l'occurrence actuellement pour le projet OCDE-PISA.

Jacques Weiss
Directeur de l'IRDP

«Dans les affaires humaines, nous nous trouvons toujours dans des tensions entre des contraires, il s'agit désormais non pas de vouloir exclure l'un des termes, mais les maintenir ensemble. Entre éducation et instruction, entre affect et cognition, entre rationalité et passion, entre individu et communauté, entre réussite et échec, nous oeuvrons nécessairement dans la contradiction, et n'avons pas intérêt à choisir un seul terme. La ligne est fragile qui sépare ce qui construit de ce qui détruit.

Obligation de résultats, de moyens, de procédures, de compétences ... ? Et si nous revenions au fondement éthique de toute relation : fondamentalement nous sommes « obligés » vis-à-vis de l'enfant. Les philosophes affirment que cette relation - éducative et parentale dans un premier temps - est le prototype d'une relation éthique. Nous sommes des obligés, donc nous avons la responsabilité d'accompagner, d'être intelligents, de tenir notre place, de rester vivants, de protéger sans surprotéger, d'autonomiser sans nous esquivier, de préserver l'humain, c'est-à-dire de nous soucier du soin de soi et de l'autre. Une telle obligation n'est-elle pas également celle d'un enseignant à l'égard de ses élèves ?»

Cifali, Mireille. (2000). *L'envers et l'endroit d'une «obligation de résultats»*.

¹ Tous les textes (160 pages environ, y.c. texte M. Cifali) sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCEs/conferences.html>

NOUVELLES DE LA CIIP

L'enseignement du français
Forum du
31.1.2001

A la demande des Conférences de chefs de service de l'enseignement, le Secrétariat général de la CIIP et l'IRDP ont été appelés, durant l'année 2000, à procéder à un état des lieux vingt ans après l'introduction de « Maîtrise du français » et à faire apparaître des propositions en vue de l'élaboration et de l'application d'une politique globale et cohérente de l'enseignement du français dans la scolarité obligatoire des cantons romands. Un volumineux rapport et un colloque scientifique de deux jours (5 et 6.10.2000) ont été préparés par l'IRDP. Un forum

romand, consacré au bilan des pratiques et aux actions à entreprendre aujourd'hui pour préciser et appliquer la politique susdite s'est tenu la responsabilité du Secrétariat général de la CIIP le mercredi 31 janvier 2001 à Lausanne. Cette journée a permis d'organiser, par groupe hétérogènes, un débat approfondi sur les questions essentielles, synthétisées dans un rapport établi au cours des derniers mois par un groupe de réflexion.

Haute Ecole de Théâtre de Suisse romande

A l'occasion de sa dernière séance de l'année, le 9 novembre 2000, la CIIP a adopté le texte de Convention intercantonale relative à la Haute Ecole de Théâtre de Suisse romande (HETSR). Cette HETSR sera une institution de formation supérieure de niveau Haute école spécialisée (HES) et aura la charge d'assurer la formation professionnelle des comédiens et des metteurs en scène. Elle remplacera les écoles de Lausanne et Genève. Son siège, qui fait l'objet d'un appel d'offre, n'est pas encore déterminé. Les

cantons romands doivent encore ratifier cette Convention. Elle entrera en vigueur dès que cinq cantons (dont Genève et Vaud) auront procédé à cette ratification.



CS1 + CS2 = CSE

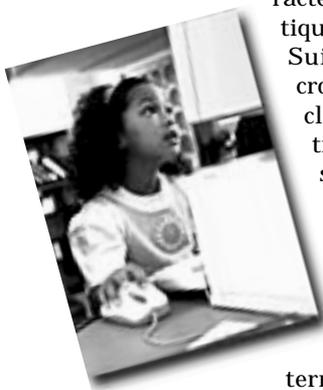
A l'occasion de cette même séance du 9 novembre 2000, la CIIP a avalisé la création d'une conférence unique des chefs de service de l'enseignement (CSE). Cette nouvelle conférence, regroupant, sous une forme quelque peu différente, les anciennes conférences des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire (CS1) et secondaire (CS2), traitera des questions relevant de l'ensemble de la préscolarité, de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire général du

second degré. Plus spécifiquement, ses tâches consisteront à : - exécuter les décisions de la Conférence et assure leur application dans les cantons, - étudier et propose à la Conférence des mesures de coordination ou de réalisations communes, - formuler des avis sur tout objet qui lui est soumis par la Conférence, - tenir lieu de plateforme d'informations réciproques entre les services de l'enseignement des cantons. Cette nouvelle conférence est devenue effective le 1.1.2001.

Education aux et par les médias

Le Secrétariat général de la CIIP a organisé deux journées d'information et de synthèse relatives aux technologies de l'information et aux médias :

le 13 décembre 2000, à l'Y-Parc d'Yverdon-les-Bains, a eu lieu une journée d'illustration d'activités télématiques en classe. Depuis une douzaine d'années en effet, quelques initiatives, à caractère expérimental, d'usage télématique en classe se sont développées en Suisse romande. Or, l'intégration croissante de l'informatique dans les classes, conjuguée aux simplifications d'accès à l'Internet, créent désormais de grandes facilités pour la mise en oeuvre d'activités télématiques à caractère pédagogique. Néanmoins, au-delà du simple usage de la messagerie ou de la recherche documentaire, les applications concrètes en terme d'aides à l'apprentissage demeurent peu connues des responsables de l'éducation. Cette journée du 13.12 a permis de présenter aux responsables des Départements de l'instruction publique et des établissements scolaires quel-



ques exemples concrets de telles pratiques.

le 10 janvier 2001, à l'Ecole Normale de Lausanne, s'est tenue une journée de synthèse sur la thématique « Médias, technologies, éducation aux et par les médias », à l'intention des divers groupes de travail et commissions romandes ayant travaillé à ces questions. Dans la perspective de création d'une commission permanente « médias et technologies » (COMETE), appelée à remplacer plusieurs organes consultatifs romands, cette rencontre permettra de préparer les décisions que prendra la CIIP en 2001, en collectant l'héritage des divers organes sortants. Elle mettra en exergue les priorités que chaque groupe d'intérêt perçoit dans le travail commun attendu à l'avenir et dans ce contexte remodelé sur le plan des médias et technologies dans l'enseignement et de l'éducation aux et par les médias. Elle doit permettre à la CIIP de finaliser la constitution et le mandat de la nouvelle commission et d'une unité chargée, à l'avenir, des réflexions et réalisations communes dans ces domaines.

Forum Education - Prévention

Les transformations actuelles de la société sur les plans économiques, sociaux et culturels ont fait naître de nouvelles demandes à l'égard de l'école qui questionnent son rôle et la place à accorder à sa mission éducative. Le débat public suscité ces dernières années par l'introduction de programmes éducatifs a permis de réaffirmer et de clarifier le rôle éducatif de l'institution scolaire, tout en mettant en lumière la nécessité de définir la place de l'école par rapport aux parents et à l'ensemble des professionnels et des institutions ayant pour mandat la prévention ou oeuvrant dans le domaine éducatif. Cette situation a conduit la CIIP à adopter en novembre 1999 une « Déclaration sur les finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique » et à mettre sur pied le groupe de travail *EduPré* (« ressources en matière d'éducation et de prévention ») afin de doter les écoles romandes d'outils efficaces de pro-

motion de la santé. Le groupe de travail a également reçu mandat d'organiser un Forum dans le but d'informer un large public de ses travaux et de recueillir auprès de lui avis et propositions. La journée du 9 novembre 2000, à Lausanne, a été l'occasion de mettre en discussion un projet de « concept-cadre » élaboré par le groupe *EduPré* dont l'objectif principal est de définir les champs de compétences respectifs de l'ensemble des partenaires concernés par l'éducation et la prévention et d'établir les lieux de collaboration. Le Forum a également permis de recenser les besoins et les attentes des différents partenaires de l'éducation et de la prévention sur le plan des « ressources ».

Caroline Codoni-Sancey

Nouvelles publications de l'IRDP

Evaluation des compétences

La Suisse alémanique, le Tessin et quelques cantons romands ont participé au projet international TIMSS d'évaluation des compétences des élèves du secondaire I. L'IRDP a publié une traduction française de certains chapitres du texte alémanique et rassemblé diverses publications réalisées par des chercheurs de Suisse romande.

MOSER, U. et al. (2000). *L'école au banc d'essai. Evaluation des compétences des élèves du secondaire I sur la base de l'enquête internationale TIMSS («Third International Mathematics and Science Study»)*. Neuchâtel : IRDP (00.4).

Evaluation des innovations

L'IRDP assure le suivi scientifique de la mise en œuvre du nouvel enseignement des mathématiques depuis 1998. A chaque automne, Chantal Tièche Christinat publie un état de situation et décrit l'évolution de cette innovation dans les 14 établissements de la Suisse romande engagés dans ce projet de suivi.

TIECHE CHRISTINAT, Chantal. (2000). *Suivi scientifique du nouvel enseignement des mathématiques : troisième rapport intermédiaire*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail 00.1011)

Evaluation scolaire

Alors que le débat autour de l'évaluation scolaire est au plus vif, l'IRDP a jugé utile de mettre à la disposition des départements, des enseignants et des parents une version française d'un important rapport sur le développement de l'évaluation scolaire en Suisse, élaboré et coordonné par le Centre suisse de coordination de la recherche en Suisse romande (CSRE).

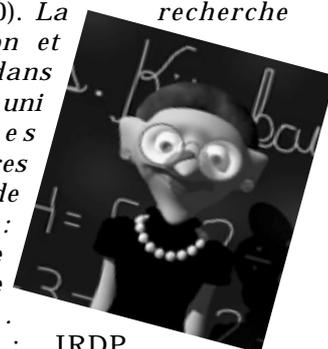
VOEGELI-MANTOVANI, Urs. (2000). *Pour une évaluation plus formative et moins sélective : le développement de l'évaluation scolaire en Suisse : version abrégée du rapport de tendance du CSRE no 3 / trad. Marianne Enckell*. Neuchâtel : IRDP (00.6)

Actuel : documents de travail

La recherche dans les Institutions de formation des enseignants

L'un des documents dresse l'inventaire des recommandations, thèses et règlements se rapportant à la recherche dans les institutions de formation des enseignants et décrit l'état de la situation en Suisse romande à l'été 2000. Afin d'exemplifier les recherches que peuvent mener de telles institutions, le secteur de la Documentation a en outre réuni en un seul texte l'annuaire thématique 1999 des recherches des IUFM français.

INSTITUT DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (IRDP). (2000). *La recherche en éducation et formation dans les instituts universitaires des maîtres (IUFM) de France : annuaire thématique 1999*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail 00.1012).



Enseignement bilingue

L'enseignement bilingue se trouve appliqué dans plusieurs écoles de Suisse romande. Afin d'enrichir la palette de supports didactiques des enseignants engagés dans ces projets, Claudine Brohy a dressé une importante liste de documents utiles pour l'enseignement de l'allemand précocement.

BROHY, Claudine. (2000). *Enseignement bilingue/précocité pour les 4 à 9 ans : inventaire des supports pédagogiques : allemand L2*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail 00.1006).

Fenêtre sur la Suisse alémanique

Depuis des années, la discussion est animée en Suisse alémanique sur la qualité dans l'enseignement. Les idées du New Public Management ont déferlé sur les écoles. Dans presque tous les cantons, on réfléchit à l'introduction du salaire au mérite. Certains l'ont d'ailleurs déjà adopté. La formation professionnelle, du fait de sa proximité avec le monde de l'économie, s'est trouvée très vite confrontée aux exigences d'une gestion de qualité, comme celles des normes ISO et d'EFQM (European Foundation for Quality Management).

Certains points de convergence ou de divergence apparaissent toutefois :

- Il est largement admis que des pratiques systématiques d'auto-évaluation des maîtres et des écoles doivent être mises en place; il existe d'ailleurs des schémas et des propositions allant dans ce sens. Cette activité répond aussi à l'impératif de rendre des comptes aux autorités politiques.
- Personne ne conteste la nécessité d'améliorer le réseau d'informations afin d'assurer de meilleures conditions de pilotage des divers systèmes éducatifs cantonaux. Demeurent en discussion : les instruments dont il faut faire usage, la valeur des tests scolaires et la

question de la publication des résultats (rankings).

- Quelques cantons envisagent une évaluation externe périodique des écoles par des groupes d'inspecteurs (comme aux Pays-Bas et en Grande-Bretagne). Cette pratique paraît séduisante bien que les résultats soient mitigés et que quelques pays revoient les procédures. Une autre proposition : limiter l'évaluation externe au contrôle de l'autoévaluation et ne mettre en œuvre la procédure d'inspection que pour les cas problématiques.
- Demeure une importante pomme de discorde : la procédure de qualification des enseignants. On peut procéder par des entretiens réguliers avec la direction de l'école ou avec les autorités politiques locales. Cette pratique suscite des réserves. L'alternative : mettre en œuvre un instrument plus fin fondé sur le développement personnel ou assurer la procédure de qualification dans un espace protégé sur la base de l'auto-évaluation.

Encore faut-il trouver et mettre en œuvre des formes d'évaluation qui ne se contrarient pas les unes les autres.

*Anton Strittmatter
Chef du service pédagogique LCH
Dachverbvand Schweizer
Lehrerinnen und Lehrer*

POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

Bulletin de la CIIP

Adresse :

Faubourg de l'Hôpital 43 - Case postale 54 - 2007 Neuchâtel, tél. 032/889 86 16 - fax 032/ 889 69 71 - E mail : corinne.martin@ne.ch, site Internet : <http://www.ciip.ch>

Comité de rédaction :

Jean-Marie Boillat, Caroline Codoni-Sancey, Simone Forster, Corinne Martin, Jacques Weiss

Rédaction : Simone Forster

Assistance à la rédaction et conception : Corinne Martin