

# La qualité en éducation

Pour réfléchir  
à la formation de demain

**COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE**

*Sous la direction de*  
MATTHIS BEHRENS

*Préface de*  
PIERRE VALOIS



Presses  
de l'Université  
du Québec









# La qualité en éducation

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450  
Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096  
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

**FRANCE**

AFPU-DIFFUSION  
SODIS

**BELGIQUE**

PATRIMOINE SPRL  
168, rue du Noyer  
1030 Bruxelles  
Belgique

**SUISSE**

SERVIDIS SA  
5, rue des Chaudronniers,  
CH-1211 Genève 3  
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

# La qualité en éducation

Pour réfléchir  
à la formation de demain

Sous la direction de  
**MATTHIS BEHRENS**

Préface de  
**PIERRE VALOIS**

2007



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque  
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

La qualité en éducation

(Collection Éducation-recherche ; 26)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1498-0

1. Éducation - Qualité - Contrôle. 2. Évaluation en éducation. 3. Programmes  
d'études - Évaluation. 4. Enseignement efficace. I. Behrens, Matthis. II. Collection.

LB2822.75.Q44 2007

379.1'58

C2007-940936-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Programme d'aide au développement  
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible  
grâce à l'aide financière de la Société de développement  
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3<sup>e</sup> trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada





Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.



# P R É F A C E

---

*Pierre Valois, Ph. D.*  
*Université Laval*



Quoi de plus actuel comme concept que celui de qualité? En effet, s'il est un concept que tous aujourd'hui s'accordent à tenir comme essentiel pour l'avenir de l'éducation et de la formation, c'est bien celui de la qualité. C'est aussi l'un de ceux qui suscitent des avis contradictoires et où toute tentative d'application suscite les plus vives discussions.

Le présent ouvrage a été préparé sous l'égide de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE). Il a été écrit sous la brillante direction de Matthis Behrens, directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique, institut chargé de la coordination et du pilotage de la recherche en éducation en Suisse romande.

Pourquoi ce livre est-il un incontournable pour toute personne intéressée à l'évaluation de la qualité en éducation? Parce que la recherche qui est à la base du livre est excellente et méticuleuse, qu'il suscite la réflexion et que les nombreuses références bibliographiques permettront aux étudiants, aux professeurs, aux chercheurs de même qu'aux praticiens qui le souhaitent d'approfondir le sujet.

Dans cet ouvrage très accessible, on constate que la contradiction au regard est moindre qu'on pourrait le croire, et ce, en dépit du fait que le concept de qualité recouvre une pléthore de pratiques. C'est sans doute pourquoi Matthis Behrens a estimé utile de diriger ce livre où les auteurs s'expriment librement et sans précaution de prudence extrême.

Cet ouvrage collectif est une invitation à une réflexion globale sur l'évaluation de la qualité en éducation. Il n'est, en aucune façon, une redite. Il saura vous plaire par la qualité des réflexions!



## TABLE DES MATIÈRES

<i>Préface</i> .....	IX
<i>Introduction</i> .....	1
<i>Matthis Behrens</i>	
Les contributions de l'ouvrage.....	8
Quid de la qualité?.....	11
Bibliographie.....	17
<b>Chapitre 1 La qualité et le pilotage du système éducatif</b> .....	19
<i>Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard</i>	
1. Y a-t-il un pilote dans l'avion? .....	21
2. Prendre en compte les composantes fondamentales de l'organisation.....	23
2.1. L'environnement des besoins .....	23
2.2. L'environnement des normes .....	24
2.3. L'environnement des enjeux personnels des acteurs du système éducatif .....	25
3. La visée au cœur du pilotage: objectifs et effets attendus sur le terrain .....	25
4. La programmation et la mise en œuvre: ressources/ contraintes et stratégies prévues ou effectives .....	26
5. Les résultats de l'organisation en termes de produits et d'impact .....	28
6. La qualité est une question de rapports.....	29
En guise de synthèse et de conclusion .....	34
Bibliographie.....	36

<b>Chapitre 2</b>	<b>Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ?</b> .....	39
	<i>Linda Allal</i>	
1.	Le recours à des théories de référence .....	41
2.	L'émergence des perspectives de la cognition située et de l'apprentissage situé .....	42
3.	L'évaluation à la lumière d'une perspective d'apprentissage situé .....	47
4.	Situations d'évaluation formative interactive. ....	49
5.	Épreuves certificatives de fin de cycle .....	51
	Conclusion. ....	53
	Bibliographie. ....	54
<b>Chapitre 3</b>	<b>À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ?</b> .....	57
	<i>Léopold Paquay</i>	
1.	Façons diverses de concevoir l'implantation de nouveaux curriculums .....	60
1.1.	De quel curriculum parlons-nous ? .....	60
1.2.	Critères de qualités d'un curriculum en développement .....	62
1.3.	Démarches d'implantation de nouveaux curriculums : trois conceptions types .....	64
2.	Évolutions curriculaires actuelles : leurs incidences souhaitables en termes de pratique enseignante .....	71
2.1.	Selon les types de curriculums, des pratiques induites. ....	71
2.2.	Les pratiques enseignantes actuellement induites .....	73
2.3.	Vers de nouvelles professionnalités enseignantes ? .....	74



3.	Curriculum et pratiques enseignantes . . . . .	75
3.1.	Facteurs influençant l'implantation d'une réforme ou d'une innovation et sa continuation . . . . .	75
3.2.	Des prescrits influent-ils sur les pratiques enseignantes? . . . . .	77
3.3.	Comment amener des enseignants à changer leurs pratiques? . . . . .	79
3.4.	Curriculum et développement professionnel des enseignants . . . . .	85
	Conclusion: Quid de la qualité? . . . . .	86
	Bibliographie. . . . .	90

**Chapitre 4 Contribution d'une évaluation  
des dispositifs d'enseignement  
à la modification des conceptions  
professionnelles des enseignants . . . . . 99**

*Michel Grangeat*

1.	Définir la qualité des curriculums . . . . .	101
1.1.	Une pluralité organisée de contenus . . . . .	102
1.2.	Le dispositif comme élément clé de la qualité du curriculum réel . . . . .	104
2.	Expliciter les critères de la qualité des curriculums. . . . .	105
2.1.	L'intégration des activités d'enseignement comme critère de qualité de l'école. . . . .	106
2.2.	L'évaluation des dispositifs, levier de transformation des pratiques . . . . .	106
2.3.	L'évaluation des dispositifs curriculaires comme élément de formation . . . . .	107
2.4.	Question et méthodologie de la recherche. . . . .	108
3.	Évaluer la qualité curriculaire selon trois axes. . . . .	109
3.1.	Coordonner les activités de classe dans un projet collectif . . . . .	109
3.2.	Considérer les apprenants dans leur diversité . . . . .	112
3.3.	Apprécier les effets des activités sur les apprentissages . . . . .	114
4.	Discussion et validité des résultats. . . . .	116

5. Évaluer et transformer la qualité des curriculums. . . . .	118
5.1. Trois modalités pour la qualité des organisations curriculaires . . . . .	118
5.2. Une approche évaluative formative et interactive. . . . .	119
5.3. Un nécessaire maillage institutionnel. . . . .	120
Conclusion. . . . .	121
Annexe . . . . .	122
Bibliographie. . . . .	124

**Chapitre 5 L'évaluation de la qualité du contexte scolaire :  
dérive managériale ou exigence  
démocratique ? . . . . . 127**

*Marie Duru-Bellat*

1. Le contexte éducatif: en évaluer les effets, car il creuse les inégalités entre élèves. . . . .	130
1.1. Des établissements inégalement sélectifs, inégalement efficaces . . . . .	131
1.2. Formation et socialisation au sein des classes . . . . .	135
1.3. Le contexte, subi et créé, comme vecteur d'inégalités sociales. . . . .	141
2. Une évaluation de la qualité par les résultats: au service de qui ? . . . . .	144
2.1. Évaluation de la qualité et connaissance des processus d'enseignement . . . . .	145
2.2. De l'évaluation de la qualité à un nouveau mode de régulation du système . . . . .	148
Conclusion. . . . .	152
Bibliographie. . . . .	153

**Chapitre 6 Surveillance scolaire : quelles relations  
entre évaluations internes et externes ? . . . . . 157**

*Anton Strittmatter*

1. Les fonctions de l'évaluation confondues avec les intérêts des acteurs. . . . .	160
1.1. Contrôle et développement . . . . .	161
1.2. Exigence externe de justification et déontologie professionnelle. . . . .	162

2. Rapport entre autoévaluation et évaluation externe. . . . .	166
3. Les raisons psychologiques de l'excès de surveillance. . . . .	170
4. Conditions nécessaires à la réussite des évaluations externes . . . . .	173
5. Une procédure pour harmoniser les exigences . . . . .	176
Pour ne pas conclure... Et l'espoir dans tout cela? . . . . .	177
Bibliographie. . . . .	179
<b>Chapitre 7 La formation entre normalisation et innovation : l'enjeu de la coconstruction de la qualité . . . . .</b>	<b>183</b>
<i>Joël Bonamy</i>	
1. Limites des pratiques d'assurance qualité . . . . .	185
2. Le service global ou la coconstruction de la qualité: de nouvelles pratiques. . . . .	187
2.1. <i>Networking</i> et qualité coconstruite dans la formation ouverte à distance . . . . .	188
2.2. Le <i>knotworking</i> : trajectoire et travail de nouage dans le <i>lifelong learning</i> (l'apprentissage tout au long de la vie) . . . . .	190
Conclusion: peut-on gérer la singularité à grande échelle? . . . . .	192
Bibliographie. . . . .	193
<b>Notices biographiques . . . . .</b>	<b>195</b>



# INTRODUCTION

---

*Matthis Behrens<sup>1</sup>*  
*Institut de recherche*  
*et de documentation pédagogique, Suisse*  
*matthis.behrens@ne.ch*

- 
1. Nous remercions les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce livre, à savoir Saskia Weber, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Christine Olivier, Corinne Martin et Isabelle Deschenaux, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Jacques Lamarès, Université de Lausanne, Alex Blanchet, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) et Pauline Provencher, pour la gestion du processus d'arbitrage.



La qualité en éducation et en formation est souhaitable en tant que telle, que gagnerait-on si l'on mettait en cause ce terme? En effet, le terme «qualité» recouvre des pratiques d'une variété impressionnante<sup>2</sup>. La forte polysémie du terme nous fait penser que la notion de qualité participe à de multiples univers sémantiques. S'agit-il pour autant d'un mythe dans le sens de Borges? Le cas échéant, à quels univers de référence participe-t-elle? Il est temps de s'engager dans un travail de déconstruction, d'analyse et de démystification.

Pour mieux cerner l'étendue et les nombreux usages de la notion qui nous intéresse, abordons la question de la qualité par un bref détour dans un domaine autre que l'éducation:

«Qualité assurée» peut-on lire sur les camions jaunes des postes suisses! Ce slogan surprenant de cette vénérable institution interpelle. Pourquoi ce symbole fort de la légendaire qualité helvétique s'en remet-il à ce mot magique? Pourquoi les postes doivent-elle suggérer que leurs prestations, somme toute bien connues, sont d'une qualité inaltérable et assurée à jamais? Est-ce pour se faire pardonner les incessantes augmentations des tarifs? Est-ce pour convaincre les utilisateurs de ce service public de se résigner aux prestations actuellement proposées? D'aucuns se rappellent des temps révolus où le facteur passait trois fois par jour, journaux, lettres et colis sous le bras. Aujourd'hui, les postes se limitent à une distribution journalière. Elles partagent ce service avec d'autres entreprises postales qui, sur paiement, livrent colis et lettres «express» sur demande des expéditeurs dans un temps contractuellement garanti. La distribution du courrier est devenu un marché et le géant jaune, jadis pourvoyeur de fonds pour les caisses de l'État, se prépare à abandonner sa position de monopole.

Sans vouloir aborder en détail les raisons qui ont conduit à cette évolution, nous souhaitons profiter de cette analogie pour ouvrir un débat sur un certain nombre de points.

Si une institution a besoin d'invoquer la qualité de ses prestations, cela sous-entend aussi l'éventualité d'une *non-qualité*. Dans le cas des postes, elle se manifesterait par un décalage technologique, d'une part, et par des coûts de production trop élevés d'autre part. Qu'en est-il de

---

2. Les différents chapitres sont issus des conférences principales d'un colloque (Behrens, 2002) de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) sur le thème de la qualité en éducation. Depuis, les auteurs ont mis à jour leurs textes afin de tenir compte des dernières évolutions dans le domaine.

l'éducation et de la formation ? La réponse dépend de la manière de définir cette qualité. Mais quelle qualité ? Et est-il possible d'aboutir à une appréciation convergente de cette qualité ?

Dans le cadre de la poste, la qualité peut correspondre au travail du facteur, à sa ponctualité peut-être, au temps moyen d'acheminement du courrier. La qualité pourrait se traduire également par la capacité de reconnaître un destinataire malgré une adresse lacunaire, ou par les soins prodigués au courrier distribué, le nombre d'écornures ou de déchirures. Pour certaines personnes, la qualité de la poste est davantage liée à sa dimension sociale qui se construit au contact éphémère avec le postier ou à la proximité du bureau de poste. Bref, ne faudrait-il pas plutôt parler de qualités au pluriel ?

Le terme de qualité revêt donc des significations tout à fait différentes en fonction des intérêts des acteurs concernés. Il désigne à la fois le produit ou les services ainsi que le fonctionnement d'une institution, dans un contexte sociétal. Elle est psychologique lorsqu'elle est invoquée pour améliorer l'image de l'institution. Elle permet de rassurer les utilisateurs, les partenaires commerciaux et surtout les pouvoirs publics : *Ne vous inquiétez point, nous maîtrisons la situation et veillons sur le bon fonctionnement de l'institution...*

Mot passe-partout, le mot qualité est inutilisable lorsqu'il s'agit de l'évaluer. Il faut donc le mieux définir afin de l'opérationnaliser. Comment peut-on traduire la qualité ? Peut-on la quantifier ? Comment ? Avec quels effets ? Quelle est l'influence du contexte ? S'agit-il de la qualité d'un service ou d'une prestation ou se prononce-t-on sur la qualité de l'institution ? Existe-t-il une qualité intrinsèque à une prestation donnée ? Laquelle ? S'agit-il de faire la démonstration de la maîtrise de production ? Qui participe à sa définition, les experts ou les utilisateurs ? S'agit-il plutôt de décrire l'usage qui est fait d'un objet ou d'une prestation ? Quels sont les critères et indicateurs pertinents ? Sont-ils partagés par tous les acteurs concernés ? Peut-on les mesurer et quelle est la validité des résultats obtenus ?

Les questions soulevées sont nombreuses. Elles le sont davantage lorsqu'on cherche à définir la qualité des processus cognitifs, émotionnels, motivationnels qui soutiennent les apprentissages. Aussi, le fonctionnement des établissements de formation aux dynamiques changeantes semble plus difficile à saisir que celui d'un bureau de poste. Néanmoins, l'école en tant qu'institution est confrontée à des remises en question tout à fait similaires : budgets sous pression, demande sociale accrue de « redevabilité », concentration sur les performances du système scolaire, internationalisation de l'éducation, concurrence accrue entre le public et le privé, concurrence accrue entre formation formelle et non formelle, émergence de nouvelles



technologies avec jeux électroniques et Internet, attitude consumériste accrue des utilisateurs, apparition de logiques de marché, en particulier dans le secteur de la formation continue pour les entreprises, etc.

Si nous nous intéressons à la qualité dans le monde de l'éducation, celle-ci relève d'abord du processus de formation lui-même. Depuis les enquêtes internationales PISA, la qualité se décrit avant tout en termes de performances d'élèves. Il s'agit d'une approche qui séduit, précisément parce qu'elle est quantifiable. Elle donne l'impression d'une certaine objectivité, mais elle tend aussi à effacer ce que les enseignants et les parents perçoivent subjectivement comme qualité dans l'interaction formatrice. Cette richesse du travail en classe est cependant plus difficile à cerner. Il s'agit d'une dimension mouvante qui est au cœur de l'interaction formatrice. Elle se trouve dans le vécu professionnel du formateur qu'il faut mettre en mots et communiquer pour la faire émerger. Elle se montre alors dans le récit, implique une construction de sens dans le partage des pratiques et dépend de contextes éphémères. Ces récits pris individuellement sont parfois difficiles d'accès mais en les croisant, la recherche devrait parvenir à dégager quelques invariants de la qualité de l'action pédagogique.

Autrement dit, raisonner en termes de qualité éducative, malgré tout le savoir que nous avons sur l'école et sur son fonctionnement, reste partiel et suppose à chaque fois la construction d'un cadre d'analyse interprétatif. Il se compose par des données quantitatives et qualitatives dont l'interprétation change selon le niveau d'analyse choisi. Cette qualité est d'abord l'affaire du monde pédagogique, de ses enseignants et formateurs, des didacticiens, des chercheurs et des évaluateurs. Sa définition découle de leur savoir, elle est la traduction de leur jugement professionnel. Elle conditionne les étudiants dans leurs attitudes futures envers de nouveaux apprentissages tout au long de leur vie.

Ensuite, le terme de la qualité est également utilisé sur le plan institutionnel. Quel est le mandat de l'institution de formation ? Quelles sont les prestations qu'elle est appelée à fournir absolument ? Quelles sont les activités accessoires ? Cette mise en question est normale dans une société de l'information où les possibilités de formation non formelles sont multiples, mais elle est accentuée du fait que le service public est sous pression. En effet, la plupart des formations politiques cherchent à maîtriser, voire à diminuer les dépenses de l'État en attaquant systématiquement ses recettes et en l'empêchant d'en percevoir de nouvelles ; l'école, par ricochet, en subit les conséquences. Ainsi la formation dispose de moins de moyens, et elle est confrontée au dilemme de devoir produire plus avec moins de ressources. Quel est le coût de ses prestations ? Comment s'assurer que

le travail est fait de façon efficace et efficiente? Dans cette perspective, le discours sur la qualité est de plus en plus utilisé pour évaluer un rapport de conformité entre mandat, normes et standards, d'une part, et la réalité de l'interaction formatrice d'autre part. La qualité serait alors un moyen de juger la performance du système, de le contrôler et d'assurer que l'école remplit son contrat de prestation.

Simultanément, l'institution est l'objet de toutes les convoitises. Il n'est plus question de laisser aux seuls états le contrôle de ces sommes importantes. Pour mieux accéder à ces futurs marchés, les milieux économiques considèrent l'éducation et la formation comme un service, ce qui permet de la traiter comme une activité économique et de la soumettre aux règles du commerce mondial telles qu'elles ont été définies dans le GATT<sup>3</sup>. Le recours à un discours sur la qualité serait alors une façon de prendre le contrôle du monde de l'éducation, en jetant le doute sur la capacité des pouvoirs publics et des milieux pédagogiques à bien le gérer.

Il est important de rappeler que le débat sur les finalités de l'école n'est pas exclusivement du ressort des milieux pédagogiques ni de l'administration publique centrale qui en est responsable. Il concerne toute la société: les parents, les groupes d'intérêt et les partis politiques, avec leurs représentations et leur vécu. L'école vit des changements importants et si elle se saisit du concept de la qualité, c'est aussi pour rendre le débat plus transparent, expliciter sa mission et rassurer l'opinion publique de son bon fonctionnement.

Il ne suffit pas de mettre en évidence toutes ces facettes de la qualité. Dans son excellente analyse de la notion de qualité, Torres (1996) conceptualise l'ambiguïté de la notion de qualité qui exprime simultanément différence essentielle (*hexis*) et forme de jugement (*poios*). Parler de qualité équivaut dans le sens *hexis* à porter un regard sur la différence essentielle ou ontologique entre un objet individuel et d'autres objets.

La qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles. [...] ainsi comprise la qualité s'identifie à l'excellence ou à la perfection. (Torres, 1996, p. 34)

Dans l'usage *poios*, la qualité identifie [...] moins la façon dont les choses se donnent à partir d'une excellence plus ou moins réalisée de leur propre nature, que la modalité par laquelle nous nous donnons les choses à travers les caractéristiques de notre jugement. [...] la qualité [dans le sens de *poios*] est ainsi un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères préétablis relativement à un objet quelconque. (Torres, 1996, p. 35)

---

3. General Agreement on Tariffs and Trade.

L'auteur poursuit sa réflexion en mettant ces deux dimensions en rapport avec trois approches différentes de la qualité. La qualité par le produit, par exemple, poursuit un objectif économique, celui de la réduction des coûts, et de la production du « zéro défaut », en prenant le risque cependant que la qualité du mode de production supplante celle du produit. L'approche par l'utilisateur est la perspective qui met au centre le client, un destinataire fictif qui fixe normes et critères. Ses exigences, goûts et caprices occultent la dimension objective de la qualité et mettent en arrière-plan les caractéristiques internes du produit. Entre une interprétation « économiste » d'une qualité par le produit et une compréhension commerciale de la qualité par l'utilisateur se situe l'approche de la qualité par l'utilisation ou par l'« aptitude à l'usage ». Elle renvoie simultanément aux deux dimensions *héxis* et *poios*.

En situant la « culture qualité » dans une société postmoderne, Torres (1996) accentue encore le caractère ambigu de la signification du terme. À son avis, la recherche individualiste d'une qualité de vie qu'il considère comme hédoniste et la rationalité dans la gestion de la qualité par l'optimisation totale des ressources suggèrent une convergence qui est illusoire du fait de l'incompatibilité fondamentale entre les deux approches. Ainsi, « la qualité, malgré les enjeux qu'elle recèle, pose néanmoins deux types de problèmes. Le problème tout d'abord technique et conceptuel de sa réalisation effective [...] et [...] le problème social et culturel ensuite de sa cohérence en tant que valeur régulatrice » (Torres, 1996, p. 44).

Bien que traitant la question de la qualité d'un point de vue d'économiste, voire de gestionnaire, l'auteur établit un cadre conceptuel suffisamment fécond pour le domaine éducationnel tout entier. Il inspirera d'ailleurs plusieurs contributions incluses dans cet ouvrage.

Une façon plus opérationnelle d'aborder la qualité en milieu de formation est proposé par Bouchard et Plante (2002). Ces auteurs, observant que la qualité ontologique est un idéal inatteignable, proposent plusieurs facettes de la qualité opérationnalisables, telles que l'efficacité, l'efficience, la pertinence, la cohérence, l'impact ou la durabilité. Elles sont mutuellement exclusives, ce qui rend possible la construction d'indicateurs et permet de mesurer les rapports de conformité, c'est-à-dire d'évaluer. Selon eux, la qualité est une notion dynamique qui correspond à la « conformité du moment ». Elle peut s'appliquer à un organisme, un service, un programme ou une intervention.

## LES CONTRIBUTIONS DE L'OUVRAGE

Les textes présentés dans cet ouvrage partent d'un lien implicite entre la qualité et l'évaluation, le présupposé étant que l'évaluation constitue un moyen d'améliorer la qualité. D'où une certaine tendance à traiter des dispositifs d'évaluation dans une logique instrumentale et opérationnelle sans approfondir la problématique des liens entre évaluation et qualité.

En s'inspirant du texte de Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gérard reprennent l'idée d'une qualité relative qui s'énonce essentiellement en termes de rapports entre un «référé», objet sur lequel on recueille des informations, et un «référentiel» qui sert de critère pour la comparaison. En revanche, ils atténuent la dimension *poios* des propositions de Bouchard et Plante (2002), en adaptant leur modèle et en le plaçant dans trois environnements plus larges : celui des besoins, celui des normes et celui des stratégies. De cette façon, ils s'interrogent sur l'aptitude à l'usage des organisations et dispositifs. Leur contribution consiste à faire émerger quelques règles ou principes très concrets pour améliorer le pilotage du système éducatif. Pour les auteurs, piloter revient à rechercher la qualité qui, pour reprendre Torres (1996, p. 40), se définit entre «paramètres objectifs d'identification à travers les idées de fonction et de finalité de l'objet (*héxis*) et paramètres subjectifs d'identification, en plaçant la validation dernière du produit entre les mains des utilisateurs (*poios*)». De Ketele et Gérard abordent cette même problématique lorsqu'ils s'interrogent sur les rapports qui lient l'objet au référentiel. En invoquant la complexité du système, ils se demandent si ce pilotage est effectif à chaque niveau du système.

Allal s'interroge sur la qualité des apprentissages. En s'intéressant aux théories de la cognition, en particulier de l'apprentissage situé, elle se demande s'il convient de concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques pour esquisser une conception renouvelée de l'évaluation. La qualité n'est pas au centre du texte présenté, elle n'est évoquée que pour souligner que le recours aux théories de référence définit les attributs de l'objet d'évaluation, en d'autres termes, ses spécifications, ses qualités, ses particularités relatives, pour la poser comme une différence essentielle (dimension *héxis*). Dans ce contexte particulier, l'objet d'évaluation est élargi et comprend non seulement les compétences de l'individu, mais aussi, voire surtout, sa façon d'exploiter les ressources externes, son appropriation des normes de référence et sa coconstruction de compétence. L'auteure distingue clairement les deux notions de qualité et d'évaluation. Le thème de l'évaluation est au cœur de son texte, et cette évaluation permet de se prononcer sur la qualité des apprentissages. Elle «soutient, régule, oriente, certifie, des apprentissages

de qualité, en assurant une continuité de pratiques, de références, d'outils entre les situations d'enseignement/apprentissage et les situations d'évaluation» (Allal, 2007, p. 54 dans cet ouvrage).

Par rapport à la qualité des curriculums, Paquay se demande comment réussir un changement curriculaire si ce n'est à travers des pratiques enseignantes. Convaincu que la création de nouveaux curriculums est la réponse par excellence des systèmes d'éducation aux enjeux sociétaux, il définit d'abord le concept polysémique de curriculum et analyse les différentes démarches qui y sont relatives. Comme le suggère le titre sous forme de question – «À quoi bon un curriculum de qualité, s'il ne change pas les pratiques enseignantes?» –, la réussite du changement curriculaire est étroitement liée aux pratiques enseignantes. C'est dans ce rapport que l'auteur situe la qualité du curriculum par une approche centrée sur l'aptitude à l'usage. En cela, il cherche à prendre en compte, de façon accrue, la logique des acteurs de terrain dans l'élaboration même des curriculums. L'auteur part de la conviction qu'un changement de curriculum, même si celui-ci est de qualité, n'entraîne pas forcément un changement de pratiques chez les enseignants. De ce fait, il développe une logique alternative à celle du contrôle des performances par les standards abordés par l'auteur précédent. Même si le thème de la qualité n'est que peu évoqué dans la plus grande partie de son texte, l'auteur décrit les critères qui font la qualité d'un curriculum. À son point de vue, la qualité n'est pas de nature ontologique, elle est relative au point de vue adopté.

Le chapitre écrit par Grangeat complète la contribution précédente par un compte rendu de recherche portant sur le processus d'appropriation qu'opèrent les enseignants face à un curriculum: «Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants». En partant d'une définition du curriculum comme une pluralité organisée de contenus cognitifs, l'auteur montre que c'est le dispositif d'enseignement comme agencement destiné à atteindre les objectifs curriculaire qui détermine la qualité du curriculum. Du fait des interactions qu'il suscite, ce dispositif implique les enseignants et peut s'avérer formateur. Il expose, à l'aide d'une expérience concrète, comment prendre en compte de façon accrue les enseignants et comment travailler sur leurs logiques d'acteurs. Le texte illustre en quoi les conceptions des enseignants relatives à l'organisation du curriculum peuvent évoluer sous l'effet de la mise en place collective de dispositifs d'évaluation au niveau de l'établissement.

La question de la qualité des établissements est traitée par les deux contributions complémentaires suivantes. Duru-Belat analyse les conditions organisationnelles aux niveaux méso- et macrosocial; en d'autres

termes, après avoir plaidé pour l'appréhension de la qualité par les résultats, l'auteure s'interroge, dans la première partie de son texte, sur les effets que produit le contexte scolaire, parce qu'il est établi que la qualité varie effectivement d'un site à l'autre, d'une part, et, d'autre part, que ces différences de qualité produisent des inégalités sociales spécifiques. Elle dessine un tableau qui, certes, montre la portée non négligeable du contexte d'établissement et de classe, de milieu social et de vie quotidienne des élèves, mais nuance en même temps les capacités d'intervention du politique, du fait que le contexte est aussi construit sur les inégalités sociales. En revanche, le politique peut, dans sa fonction de médiateur social, s'efforcer d'imposer une certaine hétérogénéité des établissements. Rappelant qu'il est de la responsabilité professionnelle des établissements et des enseignants de maximiser l'efficacité de leurs actions pédagogiques, l'auteure estime qu'une prise d'information objective est un préalable à l'amélioration de cette efficacité. La qualité par les résultats présuppose une plus grande clarté dans les objectifs, et leur quantification, à terme, pourrait déboucher sur un véritable « taux de change » dans un système dont les ressources sont de plus en plus limitées. Par ailleurs, l'auteure conçoit cette évaluation comme un nouveau mode de régulation du système. Dans l'optique d'une évaluation généralisée des résultats, la qualité se définit comme la mesure des transformations visibles que le contexte scolaire (l'établissement, la classe) a « produites » sur les élèves. La qualité, dans ce sens, est descriptive : elle décrit dans sa dimension *héxis* un objet complexe. Elle est comparative, elle intervient *ex post*, elle est relative à ce qui est jugé désirable.

La contribution de Strittmatter, traduite de l'allemand, fait état d'une tendance représentée en Suisse alémanique et en Allemagne qui consiste à remplacer l'inspection traditionnelle par une évaluation des établissements. En s'inspirant d'une des pratiques développées aux Pays-Bas, l'auteur défend un modèle qui entrelace auto- et hétéroévaluation, tout en précisant si les résultats de cette évaluation sont à usage interne ou externe. Pour l'auteur, la qualité de la formation se définit en premier lieu par la qualité du travail de l'enseignant individuel et de chaque école. Sans réellement décrire cette qualité, l'auteur estime qu'elle peut être améliorée par l'évaluation des établissements. En s'inspirant du modèle de Nisbet (1990), l'auteur constate que de telles démarches tendent à renforcer la dimension contrôle au détriment du développement, rapport qu'il s'agit de rééquilibrer tout en reconnaissant la complémentarité de ces deux pôles. L'auteur s'interroge sur les effets à long terme des démarches d'assurance qualité. Fort de son expérience de consultant et de représentant des organisations professionnelles d'enseignants, il met en exergue les questions et points litigieux que pose ce type de démarche et énumère les conditions nécessaires à la réussite des inspections externes.

Le texte de Bonamy déplace la question de la qualité dans le secteur de la formation continue des entreprises où les démarches qualité sont une réponse aux contraintes budgétaires de ces dernières années. Elles firent réaliser à de nombreux pays de l'espace européen que l'effort de formation devait être ajusté et maîtrisé. À ce propos, il est judicieux de rappeler que la formation professionnelle des adultes en France a été fortement stimulée par un texte de loi dont les mécanismes de financement ont créé et fait exploser un véritable marché de la formation. Il n'est, dès lors, pas étonnant d'observer le recours à des outils économiques et de gestion pour mieux contrôler la valeur ajoutée qu'apportèrent les formations proposées. La qualité instrumentalisée pour réussir une industrialisation de la formation est un modèle qui risque de conditionner le débat sur la qualité dans les systèmes scolaires. Mais l'auteur va plus loin dans sa réflexion en se penchant sur la formation dans une économie des services. Il met en évidence que les démarches qualité normatives permettent de substituer au contrôle administratif des formes efficaces d'autocontrôle. L'auteur souligne que la vision systémique des approches d'assurance qualité peut être considérée comme un prolongement des perspectives ouvertes par l'ingénierie de la formation. Il examine des pratiques récentes et se demande dans quelle mesure elles pourraient être considérées comme précurseurs d'un renouvellement des démarches de qualité. Il illustre son propos par des modes de formation qui introduisent le concept de la qualité dans des pratiques de réseau centrées sur la coconstruction de la formation, c'est-à-dire dans des dispositifs qui semblent s'éloigner de la formation proprement dite : la formation ouverte à distance et l'apprentissage tout au long de la vie. « La qualité dépend alors de l'articulation et des nouages qui seront effectués dans chaque phase et en mobilisant de multiples partenaires. L'évaluation de la qualité devient une coconstruction des partenaires des trajectoires, à commencer par l'apprenant. » (Bonamy, 2007, p. 192 dans cet ouvrage.)

## **QUID DE LA QUALITÉ ?**

Huit auteurs se sont mis à décliner le thème de la qualité et de l'évaluation. Ce qui est frappant, c'est le constat quasi unanime que pour rendre opérationnel ce concept il a fallu le quantifier. Ce passage s'opère par le glissement sémantique de la qualité (au singulier) ontologique aux qualités (au pluriel) dans le sens des particularités d'un objet observé par Torres (1996). Ce sont ces qualités (au pluriel) qui permettent de faire référence à la quantité. Mais en réduisant le concept à la seule dimension de gestion rationnelle dans le sens de *poios*, il faut s'interroger avec Develay (2002) sur la perte de sens liée à cette transposition du fait que les particularités



de l'institution « école » ne sont pas les mêmes que celles de l'organisation « entreprise ». Cela dit, dans le monde scolaire, la qualité quantifiée se décline donc en rapports de conformité entre une norme ou un référentiel, d'une part, et un référé ou une performance de l'autre. Par cette mise en rapport, la qualité se confond avec l'évaluation, tout en développant son vocabulaire et sa technicité. Cette réduction au quantitatif affaiblit le concept et introduit une première source de confusion, car toute qualité reste relative et sa définition est tributaire de besoins, de normes et de stratégies d'acteurs et d'utilisateurs. Nous y reviendrons.

La mise en perspective de contributions traitant le thème de la qualité et de son évaluation simultanément pour la scolarité obligatoire et la formation professionnelle en entreprise conduit à un deuxième constat. Selon la nature de l'institution de formation, c'est-à-dire la stabilité des contenus qu'elle doit transmettre ou la durée et la fonctionnalité des cycles de formation, différentes conceptions de la qualité se dessinent. Du côté de la scolarité obligatoire avec ses cycles longs et ses contenus relativement pérennes, l'accent est porté sur le pilotage central du système, soit par le curriculum qui définit les *inputs* ou les règles, soit par des standards ou référentiels de formation qui définissent les normes, couplés avec l'évaluation des performances qui mesure les *outcomes*. Le contrôle d'un système d'unités autonomes est assuré par l'inspection, le cas échéant complété, voire remplacé par des dispositifs d'autoévaluation. Les apprentissages des élèves – l'objet dont il s'agit de s'assurer de la qualité – sont généraux et se réalisent dans une perspective de développement cognitif, d'apprentissage des techniques culturelles et de reproduction sociale. Une préoccupation majeure des autorités politiques est l'équité. Dans ce cadre, le terme qualité est utilisé pour circonscrire une double dimension : d'une part, l'évaluation régulière des résultats du système et des établissements et, d'autre part, le développement professionnel du corps enseignant.

La formation professionnelle en entreprise, et plus particulièrement la formation continue des adultes, a un fonctionnement tout autre ; par conséquent, l'objet de la qualité est différent. Les formations se réalisent dans les cycles courts et les contenus sont relativement peu stables. L'approche méthodologique, l'enseignement concret et les apprentissages se réalisent dans une optique clairement utilitariste. La formation est fortement sélective. Elle a souvent un coût direct et sert à préparer, voire à optimiser les ressources humaines, dans un processus de production. Pour cette raison, on observe l'émergence d'approches de qualité qui, de cas en cas, négocient mandat et attentes par une démarche d'ingénierie de formation. La formation est considérée comme un produit qui s'administre selon une planification rigoureuse *just in time*, c'est-à-dire de façon ciblée en fonction des besoins. Les établissements de formation se définissent en



tant que prestataires de services tant dans le secteur public que dans le secteur privé. En s'imposant la mise en place de dispositifs d'assurance qualité normés (AFNOR<sup>4</sup>, ISO<sup>5</sup>, etc.), on cherche à assurer la plus-value de la formation.

La qualité dans les écoles et dans les dispositifs de formation professionnelle des adultes : deux compréhensions différentes de la qualité qui marquent les extrêmes d'un continuum sur lequel il est possible de situer les différents systèmes de formation. Elles se caractérisent toutes deux par leur approche gestionnaire, visant à une meilleure efficacité et efficience. Appelées démarches d'assurance qualité, elles placent l'évaluation dans un processus plus large. Résumé par la fameuse roue de Deming (2002, p. 122), ce continuum est itératif et comprend quatre étapes : planifier, mettre en œuvre, contrôler (évaluer), améliorer. Le recours à la qualité introduit donc indéniablement dans le champ éducatif une dimension économique. La formation, même scolaire, est devenue un objet économique. Cette façon de se saisir des concepts de gestion dans l'éducation ouvre la porte à la migration des idées et des conceptions inhabituelles. Mises en place et appliquées dans la formation professionnelle des adultes, elles se développent et tendent à se propager à l'ensemble des systèmes éducatifs : la marchandisation de la formation et une prise en considération accrue de ses bénéficiaires considérés comme des clients.

La place qui est faite aux usagers, en particulier les parents, conduit à un troisième constat. Comme dans l'industrie, parler de qualité dans l'éducation et la formation revient en principe à s'intéresser à la maîtrise des processus de production. Ce regard sur le système tend à évacuer l'acte pédagogique, à l'encapsuler dans une boîte noire pour mieux porter le regard sur les performances, sur le système environnant, sur la fonction que la formation y remplit, sur sa pertinence, sur le rapport entre mandants et mandataires – qui, dans le cas de la scolarité obligatoire, sont les autorités politiques centrales et les établissements –, sur sa gouvernance et sur la gestion des ressources souvent limitées.

Identifier la qualité dans cette perspective présuppose une connaissance approfondie du système et, par conséquent, un rôle renforcé des statistiques et de la recherche, afin d'assurer la production itérative ainsi que l'interprétation des données dont le système a besoin pour fonctionner. En font partie les indicateurs de performances des établissements de formation et les évaluations externes des performances. Ces dispositifs sont en voie de construction et des efforts importants restent à faire dans

---

4. Association française de normalisation.

5. Organisation internationale de normalisation.

la plupart des pays francophones. Ainsi le terme de qualité recouvre l'utilisation systématique de résultats d'évaluation permettant d'alimenter des dispositifs de pilotage jusqu'au niveau de l'établissement.

Les données ainsi produites s'imposent *de facto* comme normes. Selon ce cadre fixé et régulièrement contrôlé par des évaluations, les administrations politiques délèguent aux établissements de formation une autonomie qui devrait leur permettre de développer leurs stratégies de réalisation. De plus en plus souvent, ces derniers ont l'obligation contractuelle de mettre en place des dispositifs de management avec leurs mécanismes de contrôle, condition *sine qua non* de l'exercice de cette autonomie. Vus sous cet angle, les dispositifs de qualité désignent un concept global de gestion qui détermine les règles de fonctionnement et instrumentalise les évaluations en fonction des objectifs du système. Apparaissent alors plusieurs tensions et enjeux ; en voici trois.

- L'antagonisme entre contrôle et autonomie: le pari sous-jacent à l'autonomie accrue des établissements dans l'exécution de leur mandat est de les responsabiliser et de leur confier une liberté d'action. Celle-ci, espère-t-on, devrait fournir des réponses adaptées au terrain qui seront originales et efficaces. On se promet, de cette manière, un aplatissement hiérarchique et une dynamique accrue des établissements considérés comme plus petite unité opérationnelle. Cette démarche est inspirée de la nouvelle gestion publique, maître mot des instances économiques telles que l'OCDE. Ce qui est visé est l'acquisition de compétences organisationnelles qui, à terme, produisent une amélioration de la qualité éducative dans les établissements de formation.

Dans le cas des établissements, la qualité désigne donc ce double dispositif: d'une part, un curriculum, des standards et des évaluations externes et, d'autre part, des dispositifs d'assurance qualité. C'est par le rapport de conformité entre norme et performance que les établissements rendent compte de leur action.

L'élaboration des dispositifs internes aux établissements passe par une définition minutieuse des procédures de travail et aboutit à un *vade-mecum* définissant toutes les procédures et règles de gestion de l'établissement. Cette tendance est particulièrement forte dans les établissements de formation professionnelle. En règle générale, l'élaboration de ces règles est un processus d'une lourdeur redoutable, mais elle permet aussi, par la formalisation administrative, d'ancrer certains fonctionnements pédagogiques. Remarquons qu'elle ne s'intéresse pas à la qualité ontologique de l'interaction formatrice. La certification qualité, par définition, est un processus

sans cesse à renouveler, dans lequel les inspecteurs de jadis sont, en grande partie, remplacés par les consultants du juteux marché de la certification qualité.

Force est de constater que la qualité comprise de cette façon est un dispositif de gestion complexe. Sa réalisation comporte un coût important pour une autonomie exécutive somme toute relativement limitée. On constate donc, en lieu et place d'une flexibilité accrue par la responsabilisation des hommes et des femmes qui font l'institution, une « rigidification » organisationnelle et une centralisation des processus décisionnels. Il n'est pas rare d'observer qu'une démarche qualité intensifie le fonctionnement bureaucratique au lieu de le diminuer, surtout lorsqu'elle est introduite dans des établissements de petite taille. Il reste aussi à établir, quand, comment et en quoi l'effort consenti se traduit réellement par une autonomie accrue, et à découvrir si et sous quelles conditions cette autonomie permet d'améliorer les performances d'un établissement.

- La tension entre des valeurs difficilement conciliables : de façon très schématique, les systèmes de formation se sont construits au gré de l'histoire particulière de chaque État-nation. Dans une logique bureaucratique, ces systèmes ont fixé des finalités, en s'appuyant sur les lois, les règles et les procédures. Les tâches éducatives, considérées comme complexes, furent confiées au corps enseignant dont on reconnaissait la professionnalité. Ce dernier jouissait d'une autonomie fondée sur la reconnaissance de sa compétence et de son savoir professionnel. Ce modèle de gouvernance est en train d'être remplacé par un autre qui privilégie une régulation par les résultats. Il fixe, avec les établissements de formation, les objectifs à atteindre. L'État veille à ce que ces résultats soient atteints. La rationalité passe du respect des règles à l'instrumentalisation des rapports de conformité et l'autonomie se déplace graduellement des enseignants aux établissements (Maroy, 2004).

Si, dans le premier modèle, la qualité est définie par les finalités de l'institution, par l'expérience et le savoir professionnel des enseignants, dans le second, elle se réfère à la production, dont il s'agit de mesurer l'efficacité et l'efficience. Tout cela est dans la logique de la nouvelle gestion publique, à l'origine du débat sur la qualité, comme nous l'avons déjà mentionné. Dans ce processus d'industrialisation de la formation, les établissements deviennent des unités de production et les enseignants – jadis considérés comme membres d'une profession libérale –, des agents de production.

Rappelons que, selon les systèmes de formation, ces acteurs peuvent être mis en concurrence. Les valeurs liées à la mission éducative des enseignants dans le cadre des finalités de l'école se transforment donc en critères d'efficacité et d'efficience au sein d'un processus de production de compétences.

Cela dit, la mise en œuvre de ce deuxième modèle de gestion de la formation n'est pas systématique, et de loin, bien que certains éléments se mettent graduellement en place. L'opposition est particulièrement frappante entre scolarité obligatoire et formation professionnelle qui incarnent chacun, pour ainsi dire, l'un des deux modèles de gouvernance. On observe donc entre les deux systèmes, mais aussi tout au long du processus de redéfinition de l'État et de son rôle, un métissage d'idées et de valeurs difficilement conciliables, ce qui ne fait qu'accentuer les tensions inhérentes au débat sur la qualité.

- Les effets de l'obligation de résultats : les modèles de gouvernance participent de plus en plus de processus de régulation qui privilégient la valorisation de l'efficacité et de l'efficience en développant une normativité fondée sur l'obligation de résultats (Maroy, 2004). Au niveau scolaire, cette normativité, et, par conséquent, la définition de la qualité, est renforcée par des enquêtes internationales (du type TIMSS<sup>6</sup>, PISA<sup>7</sup>, etc.) qui fournissent des données comparatives mettant les pays en compétition globale. L'accent est clairement mis sur la performance des élèves, les résultats ou les *outcomes* du système. Au nom de l'efficacité globale et absolue, inférée du positionnement dans un palmarès international souvent mal interprété, la qualité des systèmes de formation est régulièrement soumise au débat. Dans cette logique de gouvernance, ce débat tend à se traduire par la création de standards et par un renforcement des évaluations qui sont, dès lors étendues à l'ensemble du système, si bien que l'on peut se demander si l'efficacité visée ne se fait pas au profit d'une sélectivité accrue du système. Si tel est le cas, les apprentissages scolaires risquent de se réaliser dès les premières années dans une perspective de passation d'examen, et non plus dans un souci de donner aux enfants l'envie d'apprendre au-delà du contexte particulier de l'école. On peut alors s'interroger sur la dimension éthique de la qualité et se demander si la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie ne nécessiterait pas l'émergence d'autres critères, favo-

---

6. Trends in International Mathematics and Science Study.

7. Programme for International Student Assessment.

risant une qualité que l'on pourrait appeler durable par opposition à une qualité à court terme orientée vers les performances. Quels seraient les critères d'une telle qualité durable? Peut-on les décrire ou les mesurer? Quels effets produirait cette qualité? Tiendrait-elle compte de façon différenciée des besoins des apprenants? Comment les exigences changeraient-elles d'un ordre d'enseignement à l'autre?

Ces interrogations montrent bien la complexité de la question et la nécessité de penser l'éducation et la formation comme un continuum. Si, pour la scolarité obligatoire, la qualité et son évaluation se situent d'abord dans le pilotage par les résultats du système, et plus particulièrement des établissements, dans la formation professionnelle des entreprises, elles se caractérisent par des démarches plus managériales d'assurance qualité, pour revenir enfin, dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie, à une articulation entre les partenaires des trajectoires de formation, à commencer par l'apprenant lui-même. La qualité de la formation ne peut donc pas être conçue indépendamment des apprenants ni des enseignants ou formateurs, qui, comme en témoignent les expériences en formation professionnelle, résistent à un modèle gestionnaire d'assurance qualité, car les intérêts des acteurs directement concernés ne sont en accord ni avec ceux des institutions ni avec ceux des mandants. En effet, même si certaines administrations scolaires le tentent, il serait naïf d'envisager la qualité éducative indépendamment du développement cognitif des jeunes et la formation sans tenir compte de l'indispensable construction de sens. Il serait tout aussi réducteur de mettre en place des innovations et des réformes, sans l'appui de ceux qui les mettront en œuvre: les enseignants et les formateurs, avec leur professionnalisme. Tout porte à croire que la qualité, sa définition et son évaluation sont appelées à dépasser la seule dimension de l'administration et du pilotage et qu'il y aura, malgré un souci constant d'efficience, un retour forcé à la boîte noire pédagogique.

Mais assez de discours! Place aux auteurs et à leurs réflexions! Puissent ces considérations donner quelques clés de lecture. La qualité est morte, vive la qualité!

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Behrens, M. (2003). «La qualité dans la formation et l'enseignement – comment la définir, comment l'évaluer?», *Actes du colloque ADMEE/SSRE*, CD, ISFPF Lausanne, tenu en 2002, Lausanne.
- Bouchard, C. et J. Plante (2002). «La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer», *Cahiers du Service pédagogique expérimental*, 11, p. 219-236.

- Deming, E. (1988/1991/2002). *Hors de la crise*, Paris, Economica.
- Develay, M. (2002). *Les enjeux d'une école saisie par les concepts du management*, Conférence non publiée dans le cadre du Colloque de l'ADMEE-Europe, Lausanne.
- Maroy, C. (2004). « Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement », *Politiques d'éducation et de formation*, (11), p. 21-36.
- Nisbet, J. (1990). « Rapporteur' report », dans Council of Europe et Scottish Council for Research in Education (dir.), *The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits*, Amsterdam, Swets & Zellinger, p. 1-9.
- Torres, J.-C. (1996). « Héxis et pois : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité », *Education permanente*, 126(1), p. 31-44.

CHAPITRE

1

# La qualité et le pilotage du système éducatif

---

*Jean-Marie De Ketele*

*Université de Louvain, Belgique  
jean-marie.deketele@psp.ucl.ac.be*

*François-Marie Gérard*

*Université de Louvain, Belgique  
fmg@bief.be*

**RÉSUMÉ**

*La qualité d'un système éducatif est une exigence essentielle, mais relativement complexe. Elle nécessite un pilotage prenant en compte toutes les composantes du système pour garantir qu'il atteigne les objectifs qui émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies.*

*Ce pilotage s'organise dès lors à partir d'un certain nombre de rapports entre les différentes composantes du système : la pertinence et le réalisme des objectifs par rapport aux besoins, la cohérence entre les moyens mobilisés et les objectifs, la faisabilité de ceux-ci par rapport aux moyens disponibles, l'efficacité du système dans l'atteinte de ses objectifs internes et/ou externes, la durabilité des résultats obtenus, leur efficacité, l'équité du système...*

*En gérant toutes les composantes du système éducatif et les rapports qui les relient de manière systémique et formalisés dans des tableaux de bord, un comité de pilotage peut – tel un pilote d'avion – s'assurer que le système arrive à bon port dans le respect des attentes qui lui sont adressées par l'ensemble des acteurs.*



Le concept de la qualité est complexe et susceptible d'être étudié sous des angles fort divers (Bouchard et Plante, 2000, 2003). Notre propos sera ici de l'examiner en prenant comme point d'entrée le pilotage du système éducatif à ses différents niveaux. En effet, comme le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998-1999) l'a mis en évidence dans son rapport annuel, l'enseignant pilote sa classe, le directeur, son école, l'inspecteur, sa circonscription, l'inspecteur principal, sa région, et le ministre, le système éducatif dans sa globalité. Chacun à son niveau est à la recherche de la qualité; piloter consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, à les confronter à un ensemble de critères de qualité adéquats et à prendre les décisions qui s'imposent. Nous essayerons, à la lumière du concept de qualité, parfois quelque peu revisité sur certains aspects, de faire émerger quelques règles ou principes pour améliorer le pilotage du système éducatif.

## **1. Y A-T-IL UN PILOTE DANS L'AVION ?**

Nul d'entre nous ne serait assez fou pour monter dans un avion où il n'y aurait pas de pilote. Nul d'entre nous, pour reprendre une image fréquemment prise par Jacques Plante, ne serait assez fou pour monter dans un avion dont on sait que le pilote est très compétent pour toutes les opérations de décollage, mais l'est beaucoup moins pour atterrir. Nul ne serait assez fou pour monter dans un avion piloté par un excellent pilote, mais qui ne tiendrait pas compte des consignes données par la tour de contrôle et par les aiguilleurs du ciel qui prennent le relais. Le pilote n'est d'ailleurs pas seul : il travaille en synergie avec un ou plusieurs copilotes, avec un personnel de cabine et un personnel au sol. Il s'agit d'une équipe de pilotage aux compétences diverses et complémentaires ; mais, en dernier ressort, c'est le commandant de bord qui est responsable de l'équipe ; c'est lui qui, éventuellement, sera tenu pour responsable d'une erreur commise par un membre de son équipe.

Si le pilotage d'une organisation (comme le voyage en avion) suppose une part assez importante d'autonomie (un avion n'est pas l'autre, le style de conduite est propre à chaque équipe, les contextes de vol peuvent être foncièrement différents...), il n'en dépend pas moins de la qualité d'autres pilotages en amont ou en aval. Il dépendra de la qualité du pilotage des services impliqués aux aéroports de départ et d'arrivée, de la qualité du pilotage de la compagnie aérienne d'attache, de la qualité du pilotage du centre coordonnant les différents centres d'aiguillage... Imaginons que toutes ces organisations travaillent indépendamment, sans souci de

coordonner leurs actions ni de tenir compte des contextes ou environnements spécifiques : quelles seraient les personnes suffisamment folles pour emprunter les services aériens ?

Si comparaison n'est pas entièrement raison, elle est cependant intéressante pour comprendre que les services éducatifs ont besoin d'être pilotés et qu'il est nécessaire d'autonomiser et de coordonner les différents niveaux du système éducatif (OCDE, 2005; Pelletier, 2001). À l'image de l'avion, l'école a besoin d'un commandant de bord (le directeur d'école) travaillant en équipe et responsable du bon fonctionnement et des résultats de l'école. Et s'il est des styles de direction très variés, dépendant notamment des contextes (une école rurale isolée n'est pas une école urbaine recrutant une clientèle favorisée), s'il existe donc des styles de pilotage particuliers, il n'en reste pas moins que ces pilotages dépendent également de la qualité des pilotages des niveaux dont ils dépendent directement, à savoir, en amont, le pilotage de la circonscription et le pilotage de la région ; en aval, le pilotage de la classe par les enseignants. De même, le pilotage d'une circonscription caractérisée par un nombre important d'écoles à priorité éducative se fera différemment de celui d'une circonscription où aucune école à priorité éducative n'est recensée ; mais néanmoins dans les deux cas, ces pilotages tiendront compte en amont du pilotage exercé par la région et par les autorités du ministère, et, en aval, des pilotages des établissements. Au même titre, le pilotage d'une région à dominante industrielle a des spécificités différentes de celui d'une région à dominante rurale, mais toutes deux tiendront compte du pilotage effectué au plan national qui fixe un certain nombre d'objectifs communs à l'ensemble des régions, tout en laissant une grande autonomie dans la façon de les atteindre pour tenir compte des spécificités régionales et locales.

Y a-t-il un pilote et un pilotage effectif à chaque niveau du système éducatif (comme c'est le cas pour les services aériens) ? Ces pilotages sont-ils suffisamment autonomes à chaque niveau pour tenir compte des caractéristiques du contexte ? Mais sont-ils suffisamment attentifs aux pilotages en amont et en aval pour remplir les missions du système éducatif et éviter les déboires ? Un accident d'avion est certes très spectaculaire, mais un taux d'élèves illettrés parce que l'école n'a pas rempli sa mission à la suite des erreurs de pilotage se révèle également grave pour la société.

Ce développement et ces questions mettent en évidence la nécessité d'une première règle d'or :

- le pilotage du système éducatif est d'autant meilleur que des pilotages existent aux différents niveaux et que ceux-ci sont guidés à la fois par une vision partagée et un souci de contextualisation (Parlement européen, 2006).

## **2. PRENDRE EN COMPTE LES COMPOSANTES FONDAMENTALES DE L'ORGANISATION**

Comme toute organisation, le système éducatif prend appui sur un ensemble de composantes fondamentales en interaction, mises en évidence par les travaux de Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus (1980). Il baigne dans un triple environnement : des besoins, des normes, des stratégies d'acteurs. Il est finalisé par des intentions : des objectifs, des effets attendus sur le terrain, non seulement à court terme, mais aussi à plus long terme. Ses intentions nécessitent des moyens ; ceux-ci se déclinent en ressources ou contraintes<sup>1</sup> et en stratégies. Ces moyens sont prévus, d'une part, et effectifs, d'autre part. Enfin, l'organisation produit des résultats à court terme (effets observés au terme de l'action) et à long terme (effets observés après l'action dans la durée ; il s'agit de l'impact).

### **2.1. L'ENVIRONNEMENT DES BESOINS**

L'environnement de l'école, de la circonscription et de la région est constitué d'acteurs directs ou indirects qui ont des besoins : les élèves (les bénéficiaires directs), les enseignants, les personnes-ressources, les décideurs internes (aux différents niveaux du système éducatif), mais aussi les acteurs externes comme les parents, les autorités sociopolitiques, les utilisateurs externes (comme les employeurs). Ces besoins peuvent être perçus ou non par les acteurs eux-mêmes ou par d'autres acteurs ; ils peuvent être exprimés ou non ; ils peuvent être objectivés, ou tout au moins triangulés (De Ketele et Roegiers, 1996), ou non, grâce à un ensemble d'informations valides (Abbey-Livingston, 1992 ; Nadeau, 1988). Il va de soi que des besoins perçus, exprimés et validés ont davantage de poids que des besoins exprimés non objectivés ou triangulés. Les besoins des différents acteurs peuvent converger ou diverger plus ou moins ; ainsi, le besoin fréquemment exprimé par les enseignants de supprimer les classes multi-niveaux peut entrer en contradiction avec le besoin et le droit à l'éducation des enfants des zones rurales éloignées (Mingat et Suchaut, 2000).

---

1. Les ressources ou les contraintes désignent les mêmes réalités, mais perçues selon des axes différents. Les ressources sont liées à une vue positive : un système dispose de tel budget, de telles personnes, de tel temps, etc., pour réaliser ses objectifs. Les contraintes sont liées à une vue négative : le système ne dispose que de ce budget, que de ces personnes, que de ce temps pour réaliser ses objectifs.

Plusieurs règles d'or du pilotage peuvent déjà être formulées à ce stade.

- Le pilotage doit identifier les besoins prioritaires de l'environnement et les hiérarchiser.
- Les besoins des élèves sont la norme première et ultime de toute action de pilotage, car l'élève est à la fois la « matière première » et le « bénéficiaire premier » du système éducatif.
- Si les besoins des autres acteurs (exemples : le besoin exprimé et validé de formation des enseignants ; le besoin de pouvoir progresser dans son plan de carrière) sont légitimes et même importants, ils le sont dans la mesure où leur satisfaction contribue à combler les besoins prioritaires des élèves. De tels besoins sont donc toujours seconds par rapport aux besoins prioritaires des élèves ; ils deviennent des « outils » au service des besoins prioritaires premiers.

## **2.2. L'ENVIRONNEMENT DES NORMES**

Toute organisation est soumise à des normes et crée des normes. Deux grands types de normes coexistent : les règlements (les règles officielles, mais aussi la jurisprudence), d'une part, les valeurs (déclarées ou implicites), d'autre part. Ces deux types de normes sont plus ou moins cohérentes entre elles : certaines règles vont parfois à l'encontre de certaines valeurs déclarées (exemple : certaines règles restreignant l'accès à certaines études [médecine, ingénieur...] entrent en contradiction avec les valeurs de démocratisation et d'équité) ; tandis que d'autres règles sont édictées pour être en cohérence avec les valeurs déclarées (exemple : les règles liées à l'accès à la cantine scolaire sont souvent rédigées dans le souci d'équité et de démocratisation des études).

Deux autres règles d'or peuvent être proposées pour rendre le pilotage plus facile.

- Lorsque le groupe de pilotage a le pouvoir d'édicter des règles, il aura le souci de les mettre au service de la satisfaction des besoins prioritaires et des valeurs... et non l'inverse.
- Entre deux besoins importants, le besoin prioritaire est celui qui présente la plus grande valeur ajoutée : le système des valeurs déclarées du système éducatif fait office de critère de choix.

### **2.3. L'ENVIRONNEMENT DES ENJEUX PERSONNELS DES ACTEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

Les acteurs (internes et externes) d'une organisation ont leurs propres enjeux et déploient des stratégies, conscientes ou non, qui peuvent entrer en plus ou moins grande synergie avec les composantes fondamentales du système (objectifs, moyens prévus et effectifs, résultats). Le pilotage suppose une analyse stratégique en termes d'adhésion des acteurs (Bourgeois et Nizet, 1995). Celle-ci se base sur une identification de trois aspects : les enjeux pour telle catégorie d'acteurs entrent-ils en conflit avec les objectifs fixés, les moyens prévus, les résultats recherchés... ou sont-ils compatibles... voire concordants ? Les règles du jeu que se donnent les acteurs (règles tacites) sont-elles un obstacle ou favorisent-elles la poursuite des objectifs prioritaires ? Les jeux des acteurs (jeux de pouvoir et d'influence) font-ils obstacle ou peuvent-ils être considérés comme des leviers pour l'action ?

Une nouvelle règle permet au pilotage d'augmenter les chances de réussite. Elle est bien connue de certaines pratiques asiatiques :

- quand on connaît les stratégies des acteurs ou leur degré d'adhésion, on peut plus facilement tenter de faire coïncider le sens de l'énergie dépensée par ceux-ci pour leurs enjeux personnels à travers leurs jeux d'influence et les règles du jeu qu'ils se donnent... et le sens de l'énergie à dépenser en faveur des objectifs prioritaires fixés par le pilotage.

### **3. LA VISÉE AU CŒUR DU PILOTAGE : OBJECTIFS ET EFFETS ATTENDUS SUR LE TERRAIN**

Sur la base d'une analyse des besoins prioritaires, compte tenu des normes (règles en vigueur à respecter, valeurs à promouvoir), compte tenu aussi des stratégies des acteurs, une des tâches fondamentales est de se fixer des objectifs prioritaires réalistes. Un objectif prioritaire réaliste est un objectif qui traduit un besoin prioritaire en cible pour l'action en tenant compte des normes et des stratégies présentes dans l'environnement. L'objectif prioritaire sera lui-même traduit en un nombre restreint d'effets attendus sur le terrain (EAT). Ceux-ci sont des signes ou indicateurs concrets, observables ou mesurables, qui permettront de dire si l'objectif prioritaire est atteint à un seuil jugé suffisant dans le contexte donné. Il est important de

distinguer et d'anticiper les EAT à court terme de ceux à long terme. Les premiers permettent d'évaluer les produits directs de l'action; les seconds, l'impact dans la durée de l'action.

À ce stade, trois règles complémentaires peuvent être proposées pour le pilotage.

- Il vaut mieux un objectif prioritaire réaliste bien choisi et sur lequel se concentrent plusieurs actions convergentes (mobilisation effective des moyens disponibles) que plusieurs objectifs jugés prioritaires, mais dispersés et ne permettant pas de concentrer sur chacun d'eux plusieurs actions nécessaires convergentes.
- Face à plusieurs objectifs prioritaires, il vaut mieux les étaler dans le temps et se fixer un premier objectif prioritaire réaliste dont les chances de succès sont grandes et qui pourra faciliter ensuite la poursuite d'un autre objectif prioritaire.
- Dès la décision prise de retenir tel objectif prioritaire, il vaut la peine de le traduire en quelques effets attendus sur le terrain, à court terme et à plus long terme. Ces EAT doivent être très concrets, facilement observables et peu nombreux, mais bien choisis pour rendre la tâche économique et permettre la poursuite du pilotage dans les plus brefs délais.

#### **4. LA PROGRAMMATION ET LA MISE EN ŒUVRE : RESSOURCES/CONSTRAINTES ET STRATÉGIES PRÉVUES OU EFFECTIVES**

Au-delà de la visée (objectifs et EAT), toute organisation met à disposition des ressources (ressources humaines, financières, matérielles, logistiques, forces d'appui...) Mais en même temps, elle fixe ou crée des contraintes. Ainsi, parmi les ressources humaines d'une école, il y a certes les enseignants, le directeur, le personnel de service, les acteurs externes... mais aussi et avant tout, les élèves. Les élèves sont des ressources, car ils ont des aptitudes, des préacquis, des motivations pour certaines choses, etc., mais les élèves sont aussi des contraintes: la non-maîtrise de certains prérequis, la résistance face à certains efforts demandés (d'où la boutade de certains enseignants: *l'école, c'est bien, c'est dommage qu'il y ait des élèves*). Il faut se souvenir que toute ressource, quelle qu'elle soit, est en même temps une contrainte, et réciproquement: un manuel scolaire est une ressource, mais il est une contrainte, car il est conçu dans une certaine logique à respecter; en même temps, cette contrainte est aussi ce qui fait sa spécificité.

Ces ressources/contraintes sont elles-mêmes organisées en un certain nombre de stratégies (stratégies de motivation, plan d'actions, méthodologies...). Par exemple, les responsables d'un système peuvent affecter leurs ressources financières à diverses stratégies: distribuer des manuels scolaires, organiser des formations pour les enseignants, mettre en place des cantines scolaires, etc. Si l'identification des ressources/contraintes et des stratégies prévues fait partie de la programmation, l'identification des ressources réellement utilisées, des contraintes rencontrées (non levées ou levées) et des stratégies réellement réalisées relève de la description de la mise en œuvre. Il est naïf de penser qu'il suffit de programmer pour réaliser. Les stratégies des acteurs peuvent les amener à gonfler artificiellement le besoin en ressources, alors qu'ils n'en utilisent qu'une partie en liaison avec le projet. Elles peuvent aussi les amener à exagérer les contraintes prévues, afin qu'ils puissent avancer de « bonnes raisons » pour expliquer la non-utilisation de telles ressources ou la non-exécution de telles actions prévues. Il importe donc de bien distinguer les ressources/contraintes et stratégies prévues des ressources/contraintes et des stratégies effectives.

Ces distinctions conduisent à ajouter quelques règles complémentaires pour le pilotage.

- Un acteur qui connaît précisément les ressources et les contraintes ainsi que les stratégies prévues dans le cadre d'un projet d'action a plus de chances d'utiliser ces ressources, de réagir efficacement à ces contraintes et de mettre en œuvre ces stratégies qu'un acteur qui les ignore. Une communication transparente de ces ressources, de ces contraintes et de ces stratégies auprès des acteurs qui n'ont pas participé à leur identification est nécessaire.
- Il importe de cerner les raisons qui ont conduit les acteurs à ne pas effectuer les actions prévues ou à ne pas utiliser les moyens alloués. Il faut bien distinguer les raisons formulées en termes de compétences insuffisantes pour mener ces actions ou utiliser les moyens disponibles des raisons liées à d'autres motifs (non-pertinence de l'action, non-mobilisation effective des moyens). Selon le type de raison, le pilotage doit réagir différemment; cela rejoint la célèbre distinction faite par Barbier (1991) entre besoins de formation et besoins d'action sur l'organisation.

## 5. LES RÉSULTATS DE L'ORGANISATION EN TERMES DE PRODUITS ET D'IMPACT

La dernière série de composantes fondamentales de toute organisation a trait aux résultats effectivement obtenus par l'organisation. Une double distinction mérite d'être faite : on considérera, d'une part, les résultats à court terme et à long terme ; d'autre part, les résultats effectifs en rapport avec les EAT et les résultats effectifs sans rapport avec les EAT. La combinaison des modalités de cette double distinction conduit à générer différentes formes d'évaluation :

TABLEAU 1  
Nouvelles règles d'action pour le pilotage

<i>Les effets relatifs...</i>	<i>Les effets à court terme</i>	<i>Les effets à long terme</i>
<i>... aux effets attendus sur le terrain.</i>	L'évaluation du produit, des effets directs.	L'évaluation de l'impact direct différé.
<i>... à d'autres effets non prévus.</i>	L'évaluation des effets indirects.	L'évaluation de l'impact indirect différé.

Le tableau 1 permet d'identifier quelques nouvelles règles d'action pour le pilotage.

- L'évaluation du produit (résultats effectifs par rapport aux EAT à court terme) et, plus tard, l'évaluation de l'impact direct différé (résultats effectifs comparés aux EAT à plus long terme) sont les deux types de résultats à examiner en priorité. La raison en est qu'ils déterminent l'efficacité de l'action entreprise, en sachant qu'il est toujours très difficile d'analyser l'impact, parce que l'atteinte ou non des EAT, à long terme, peut être affectée positivement ou négativement par d'autres facteurs qui sont extérieurs au projet (Gérard, 2001).
- Il ne faut cependant pas négliger l'évaluation des effets indirects, c'est-à-dire des effets positifs et négatifs non prévus au départ de l'action. Les effets indirects positifs sont un levier puissant pour obtenir un impact différé positif. Les effets indirects négatifs risquent d'être un obstacle, non seulement pour obtenir l'impact direct différé, mais aussi pour la poursuite d'autres actions. C'est un aspect important à analyser dans le groupe de pilotage et à mettre en relation avec une analyse des stratégies des acteurs.



## 6. LA QUALITÉ EST UNE QUESTION DE RAPPORTS

Le but de tout pilotage est la recherche de l'amélioration de la qualité. Or la qualité est toujours relative et s'énonce donc essentiellement en termes de rapports entre un objet sur lequel on recueille des informations, le «référé», et un «référentiel», qui sert de critère pour la comparaison (De Ketele, 1989). La qualité d'une organisation est fonction de toute une série de «qualités», chacune d'elles étant le fruit d'une comparaison entre deux composantes de l'organisation – l'une servant d'objet ou de «référé», l'autre servant de «référentiel» ou de critère de comparaison (Roegiers, 1997).

Dans la suite, nous décrivons les principales qualités à prendre en considération par le pilotage.

### *La pertinence*

La pertinence est le rapport ou le degré de conformité entre les intentions (objectifs et donc les EAT qui en sont les signes) et les besoins. On parle parfois d'utilité : les objectifs et les EAT sont-ils «utiles» à la société, sont-ce bien ceux-là dont elle a besoin ? Un objectif déclaré prioritaire dans un plan d'action est pertinent s'il correspond bien à un besoin prioritaire. Dans ce rapport, l'objectif est l'objet à évaluer, tandis que le besoin est la norme, c'est-à-dire le référentiel qui sert à l'évaluation de la qualité. Ainsi, à titre d'exemple, si assurer des sessions de formation est bien un objectif pertinent pour assouvir le besoin de formation des enseignants, il n'est pas un objectif pertinent (du moins directement) par rapport au besoin de contre-carrer une baisse de niveau de performances chez les élèves ; l'objectif pertinent serait alors d'augmenter de X% le niveau de ces élèves.

### *Le réalisme politique*

Le réalisme politique est le rapport ou degré de conformité entre les besoins (l'objet ou référé) et les objectifs (référentiel). Un plan d'action est réaliste sur le plan politique si les besoins que l'on veut satisfaire peuvent être traduits en objectifs d'action réalisables. Ainsi, par exemple, on peut reconnaître dans certaines zones des enfants qui ont un retard important de croissance à cause de la malnutrition. Se fixer comme objectif pour un plan d'action de circonscription «de récupérer le retard de croissance» n'est pas réaliste (retard non rattrapable, problème à soumettre à une autre instance). Comme on peut le constater, il existe deux rapports possibles

entre deux composantes, car chacun d'entre eux peut devenir tour à tour référé ou objet et référentiel. Dans la suite, nous ne reprendrons que les qualités les plus fondamentales pour le pilotage.

### ***La validité***

La validité est le rapport ou le degré de conformité entre les EAT (objet) et l'objectif (le référentiel) dont ils sont censés être les signes de réalisation. Ainsi, par exemple, « augmenter le pourcentage de réussite de 5% » n'est pas un signe suffisant pour évaluer l'objectif « augmenter le niveau qualitatif des performances » ; il faut lui adjoindre un EAT comme « augmenter de 5% le niveau de performances en résolution de problèmes ». La validité est donc fonction de l'identification claire d'une configuration d'EAT nécessaires et suffisants (ni trop, ni trop peu).

### ***La cohérence***

La cohérence est le rapport ou degré de conformité entre les moyens (ressources/contraintes et stratégies) et l'objectif fixé. Si l'on prend l'objectif comme référence, peut-on dire que les moyens prévus sont ceux qu'il faut prévoir ? Ainsi, si l'objectif est de rendre les enseignants capables de diagnostiquer les erreurs des élèves, mobiliser un formateur et d'autres ressources pour organiser une session d'utilisation d'un logiciel de traitement de texte n'est pas cohérent.

### ***La faisabilité***

La faisabilité est le rapport ou le degré de conformité entre l'objectif et les moyens prévus. Le rapport est ici inversé. Si les moyens sont la norme (ils restent constants), l'objectif est-il atteignable ? Sans ordinateur et sans enseignants formés à l'usage de l'informatique, il ne sert à rien de se fixer comme objectif immédiat d'informatiser les écoles.

### ***L'applicabilité***

L'applicabilité est le rapport ou le degré de conformité entre les moyens (ressources/contraintes et stratégies) effectivement utilisés et les moyens prévus. Alors qu'il était prévu telles actions, telle enveloppe budgétaire, tel matériel, telle logistique, telles aides en personnel, etc., il se peut que toutes les actions n'aient pas été menées, que toute l'enveloppe budgétaire n'ait pas été consommée, que certains matériels n'aient pas été utilisés, que l'ensemble de la logistique prévue n'ait pas été entièrement exploitée, et que certaines aides n'aient pas été sollicitées. Cette situation traduit la

difficulté d'appliquer ce qui est prévu. Beaucoup de facteurs sont susceptibles d'être évoqués : des moyens matériels ou financiers non libérés à temps, l'insuffisance des compétences face à l'utilisation du matériel, face à telle action ; la résistance face à des actions qui demandent de changer ses habitudes ; la peur de montrer ses faiblesses à des personnes-ressources ou la peur de l'intrusion d'une personne dans son quotidien, l'incohérence des conseils donnés par différents accompagnateurs (inspecteurs, directeur, conseillers pédagogiques...), etc.

### ***La régulation des moyens***

C'est le rapport inverse de l'applicabilité, profondément ancré dans l'action : apporte-t-on au projet les régulations qui sont nécessaires ? Par exemple, on avait prévu un ordinateur pour deux enseignants formés... on se rend compte que ce n'est pas suffisant, mais on ne fait rien alors qu'il suffisait peut-être d'aller dans le local à côté où il y avait le double d'ordinateurs. On a appliqué ce qui était prévu (il n'y a donc pas de problème d'applicabilité), mais on n'a pas apporté les régulations nécessaires alors qu'on le pouvait.

### ***L'efficacité interne***

L'efficacité est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats effectivement observés à court terme et les EAT à court terme. C'est l'évaluation du produit ou des effets directs. C'est une qualité tout à fait fondamentale, car elle détermine le degré de réussite de l'action entreprise. À côté de ce rapport, on peut également en prendre un autre, à savoir le rapport entre des effets observés et des effets non attendus : il s'agit d'une évaluation des effets indirects immédiats de l'action qui peuvent être plus ou moins favorables ou défavorables. L'efficacité interne est évidemment une qualité importante, très recherchée dans les stratégies de pilotage. Mais ce concept est bien plus complexe qu'il n'y paraît et mériterait tout un développement que nous ne pouvons faire ici (Gérard, 2001 ; Sall et De Ketele, 1997).

### ***L'efficacité externe***

L'efficacité externe est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats obtenus à long terme et les EAT à long terme. Un autre rapport peut être examiné en complément : le rapport entre des résultats observés à long terme et des résultats non prévus est un indice d'impact différé indirect. Cet impact peut être positif (exemple : l'action chez une catégorie d'acteurs a créé un dynamisme qui rejaillit sur d'autres actions) ou négatif (exemple : une usure engendrée par une trop grande implication dans une action).

Il est toujours difficile d'interpréter l'efficacité externe : un projet A peut être « efficace externe » alors que l'EAT à long terme n'est pas atteint... tout simplement, parce qu'un autre projet B qui poursuivait le même EAT a échoué. L'impact positif du projet A a donc été annihilé par l'impact négatif du projet B (ou toute autre circonstance externe reconnue ou non). Il est donc très dangereux de « condamner » des projets ou des systèmes sur la non-atteinte d'un EAT et donc sur une inefficacité externe apparente (Gérard, 2001).

### ***La durabilité***

La durabilité est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats observés à long terme et les résultats observés à court terme. Cet indice est particulièrement important lorsqu'il s'agit de performances scolaires jugées fondamentales pour la suite des apprentissages. On sait que la capacité à résoudre des problèmes résiste mieux aux effets du temps que le simple rappel de connaissances.

Toutes les qualités que nous venons de passer en revue ont pris leur point de départ dans l'analyse de l'environnement des besoins. L'environnement des pratiques au quotidien est fait aussi de stratégies personnelles des acteurs et baigne dans un environnement de règlements et, plus fondamentalement, de valeurs. Cela conduit à porter notre attention sur quelques qualités complémentaires.

### ***L'efficience***

L'efficience est le rapport entre les résultats effectivement obtenus et les moyens utilisés. Une organisation ou une action est d'autant plus efficiente qu'on obtient plus de résultats avec peu de moyens. On peut distinguer l'efficience interne si l'on prend en compte les résultats à court terme et l'efficience externe si l'on prend en compte les résultats à plus long terme. L'efficience ne doit pas être confondue avec l'efficacité : l'efficience est l'efficacité rapportée aux moyens mis en œuvre, que ceux-ci soient de l'ordre des ressources (financières, mais aussi humaines, matérielles, temporelles) ou des stratégies.

### ***L'adhésion***

L'adhésion est le rapport ou le degré de conformité entre les enjeux personnels (opinions et actions) observées chez les acteurs et les composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, EAT, ressources et stratégies, résultats).

### **La synergie**

La synergie va au-delà de l'adhésion. Il s'agit d'un souci des acteurs de réguler le système en fonction d'une vision. Elle est le rapport entre les stratégies de coordination des efforts des acteurs (réflexion sur l'action et actions de coordination effective) et l'ensemble en interaction des composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, EAT, ressources et contraintes, résultats). Cette qualité est l'un des meilleurs gages d'une démarche de qualité.

### **La conformité**

La conformité est le rapport entre les composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, EAT, ressources et contraintes, stratégies, résultats) et les règlements existants ou créés pour l'action. Dans certains contextes, la conformité est une qualité. Mais il est des contextes où une rupture avec les règlements en vigueur est nécessaire parce que ceux-ci ne cadrent plus avec l'esprit nouveau impliqué par l'action.

### **L'équité**

L'équité est une qualité qui relève de l'éthique institutionnelle. Si elle s'évalue aussi par des rapports, ceux-ci sont cependant particuliers. Il s'agit du rapport entre les bénéfices récoltés par un sous-groupe particulier de personnes et les mêmes bénéfices récoltés par un autre sous-groupe de personnes. Ces sous-groupes se différencient par leurs caractéristiques sociales: garçons *versus* filles, public favorisé *versus* défavorisé, rural *versus* urbain, professeurs jeunes *versus* plus âgés, etc. En fonction du type de bénéfices que l'organisation ou l'action peut apporter, on distingue plusieurs types d'équité (Gérard, 2001 ; Sall et De Ketele, 1997).

*L'équité d'accès* est présente lorsque le rapport entre les proportions d'accès à l'organisation ou à une filière d'études ou à l'action envisagée (exemples: rentrer dans tel niveau d'études; faire partie d'une action innovante) sont les mêmes selon les sous-groupes.

*L'équité de confort pédagogique* est présente lorsque les moyens attribués sont les mêmes quels que soient les sous-groupes. Le fait que proportionnellement il existe davantage de professeurs expérimentés dans les écoles dont les élèves viennent de milieux plus favorisés est un signe d'iniquité pédagogique. L'équité de confort pédagogique se réfère donc à la composante moyens (ressources et stratégies).

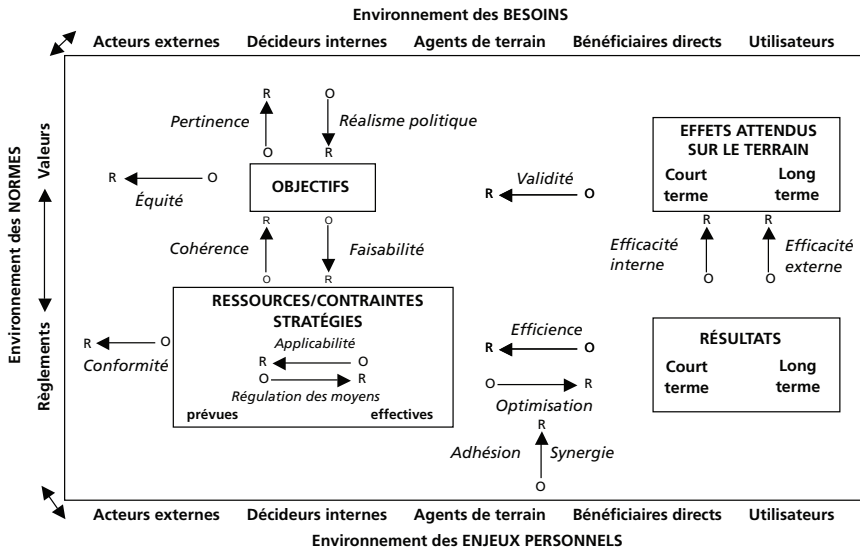
*L'équité pédagogique* se réfère à la composante résultats et suppose deux mesures, l'une au début et l'autre à la fin d'une action. Il y a équité pédagogique si la distance qui existe au début entre les plus performants et les moins performants n'augmente pas, voire diminue, à la fin. L'iniquité pédagogique témoigne d'une attention plus grande à ceux qui sont les plus performants au départ. Elle révèle un modèle sélectif inéquitable.

*L'équité de production* se réfère également aux résultats. Elle consiste à examiner dans quelle mesure deux sous-groupes différents socialement parlant, mais à aptitude égale au départ ont les mêmes chances de réussir (pourcentage de réussite ou pourcentage de diplômés). On sait, par exemple, que les enfants d'enseignants ont plus de chances, à aptitude égale, de réussir leurs études primaires et secondaires que les autres enfants. Sans doute, grâce à leurs parents, ont-ils mieux intériorisé les normes de l'école.

L'équité d'accomplissement ou équité externe se réfère aux résultats à plus long terme. Il s'agit de savoir si, à niveaux de résultats équivalents dans le court terme, deux sous-groupes sociaux différents ont les mêmes chances d'obtenir les mêmes bénéfices ou résultats à long terme (EAT à long terme ou autres bénéfices non prévus). On peut distinguer trois types d'accomplissement étroitement reliés : l'équité d'accomplissement professionnel (comme la probabilité d'obtenir un emploi selon les sous-groupes), l'équité d'accomplissement social (comme la probabilité de bénéficier de certains avantages sociaux) et l'équité d'accomplissement personnel (comme la probabilité de pouvoir accomplir ses projets personnels).

## **EN GUISE DE SYNTHÈSE ET DE CONCLUSION**

Le problème de la qualité et du pilotage du système éducatif nécessite une approche stratégique au sens où Morin (1990) l'a explicité, car nous sommes dans la complexité et dans le systémique. Le schéma ci-après essaie de visualiser notre représentation de la qualité. Il consigne les composantes fondamentales d'une organisation ou d'une action, ainsi que les qualités passées en revue et exprimées par une flèche reliant l'objet (O) et le référentiel (R). Il existe évidemment d'autres qualités. En effet, nous n'avons pas ici exploité tous les rapports possibles deux à deux, ce qui a été fait ailleurs (De Ketele, 1989, 2002). Nous nous sommes contentés d'en expliciter les plus importants dans le cadre des processus d'évaluation de la qualité.



Au terme de ce parcours, nous pouvons encore formuler quelques règles d'or complémentaires pour guider le pilotage d'une organisation en général ou d'une action particulière.

- Un pilotage est d'autant plus efficace qu'il s'appuie sur une prise d'informations quant aux qualités du système, exprimées en termes de rapports entre une composante essentielle du système (objet) et une autre composante essentielle qui sert de norme pour l'évaluation (référentiel).
- Dans la pratique, les réunions de pilotage ont intérêt à s'appuyer non pas sur toutes les qualités souhaitables (ce qui ne serait pas économique), mais sur la ou les qualités pertinentes selon l'objet concerné et le moment. Ainsi, par exemple, la pertinence est une qualité importante au début de l'élaboration d'un plan d'action; l'efficacité est une qualité à prendre en compte lors de l'évaluation finale ou lors d'une réunion de régulation. L'efficacité concernera davantage ceux qui ont la responsabilité d'attribuer des moyens...

La norme ultime du pilotage réussi restera toujours l'efficacité en termes de performances des élèves ainsi que l'équité pédagogique (Lessard et Meirieu, 2005). Il ne s'agit pas seulement d'être efficace, mais aussi équitable. Il s'agit non seulement que l'ensemble du groupe d'élèves progresse, mais aussi que le fossé qui, au départ, sépare les élèves les plus faibles des plus forts ne se creuse pas et, si possible, se réduise.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abbey-Livingston, D. (1992). *Connaître ses clients et leurs besoins: guide pratique d'analyse de besoins*, Québec, MLCP.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bouchard, C. et J. Plante (2000). «La qualité: sa définition et sa mesure», *Service social*, 47(1/2), p. 27-62.
- Bouchard, C. et J. Plante (2003). «La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer», *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, (11/12), p. 219-236.
- Bourgeois, E. et J. Nizet (1995). *Pression et légitimation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998-1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- De Ketele, J.-M. (1989). «L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation», *Cahiers de la Fondation universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, p. 73-83.
- De Ketele, J.-M. (2002). *L'évaluation de la qualité*, Communication inédite faite pour l'UNICEF et la Banque mondiale, Antananarivo.
- De Ketele, J.-M. et X. Roegiers (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gérard, F.-M. (2001). «L'évaluation de la qualité des systèmes de formation», *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2/3), p. 53-77.
- Lessard, C. et Ph. Meirieu (dir.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation: évolution, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.
- Mingat A. et B. Suchaut (2000). *Les systèmes éducatifs africains: une analyse comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Morin, E. (1990). *La pensée complexe*, Paris, ESF Éditeur.
- Nadeau, M.A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- OCDE (2005). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Paris, OCDE.
- Parlement européen (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 15 février concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (2006/143/CE).
- Pelletier, G. (dir.) (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Éditions de l'AFIDES.



- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Sall, H.N. et J.-M. De Ketele (1997). «L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité», *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), p. 119-142.
- Stufflebeam D.L., W.J. Foley, W.J. Gephart, E.G. Guba, R.L. Hammond, H.O. Merriman et M.M. Provus (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*, Victoriaville, NHP.



CHAPITRE

2

# Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé

Peut-on concevoir l'évaluation  
comme un acte de participation  
à une communauté de pratiques?

---

*Linda Allal*

*Université de Genève*

*[linda.allal@pse.unige.ch](mailto:linda.allal@pse.unige.ch)*

**RÉSUMÉ**

*L'auteure examine les implications des théories de la cognition et de l'apprentissage « situés » pour la conception et la mise en œuvre des processus d'évaluation en situation scolaire. Cette manière d'envisager l'évaluation est illustrée par des exemples d'évaluation formative interactive fondée sur les échanges entre enseignant et élèves au sein de la communauté-classe. Quelques principes sont aussi formulés pour la conception d'épreuves sommatives de fin du cycle qui reflètent les exigences d'une communauté de pratiques plus large au niveau du système scolaire.*

Le but de ce chapitre est de montrer comment les théories de la cognition et de l'apprentissage « situés » peuvent contribuer à une conception renouvelée de l'évaluation et, plus particulièrement, à une interprétation des démarches d'évaluation en termes d'actes de participation – de l'enseignant et des apprenants – à une communauté de pratiques<sup>1</sup>. Après avoir rappelé ce que le recours à diverses théories de référence peut apporter au champ de l'évaluation, nous décrivons l'émergence des travaux de la perspective « située » et les idées clés qui caractérisent cette conception d'apprentissage dans le contexte scolaire. Nous examinons ensuite les implications des théories situées pour l'évaluation, d'une part, dans des situations d'évaluation formative interactive en classe et, d'autre part, dans le contexte d'épreuves ayant une fonction de certification à la fin d'un cycle d'études. Nous évoquons enfin quelques réflexions en rapport avec le thème de l'évaluation de la qualité des processus d'apprentissage qui est l'un des axes de cet ouvrage.

## **1. LE RECOURS À DES THÉORIES DE RÉFÉRENCE**

L'évaluation en situation de formation peut être définie comme une action finalisée constituée de quatre opérations: 1) la définition de l'objet d'évaluation; 2) la prise d'informations (observation au sens large); 3) l'interprétation des informations recueillies dans le but de leur conférer une signification; 4) la régulation des processus et des dispositifs de formation. L'opération de régulation est présente tant dans l'évaluation sommative ou pronostique que dans l'évaluation formative, mais la visée de la régulation diffère selon la fonction de l'évaluation: réguler l'admission ou l'orientation des personnes à l'entrée de la formation, réguler leur certification à la sortie, dans le cas des fonctions institutionnelles classiques; réguler les activités d'enseignement/apprentissage et les processus de construction des compétences dans le cas de la fonction formative.

Pour conceptualiser et guider les opérations d'évaluation, le recours à des théories de référence est indispensable. Le choix d'une théorie de référence permet de préciser les attributs essentiels de l'objet d'évaluation, les informations pertinentes à recueillir, les interprétations à effectuer, la nature des régulations à instaurer. Autrement dit, pour construire des stratégies d'évaluation, il est nécessaire de sortir du champ de l'évaluation

---

1. Une première version de ce texte a été présentée à la session de l'École doctorale en sciences de l'éducation tenue à l'Université de Neuchâtel, le 22 mars 2002. Les idées exposées ici ont bénéficié de nombreux échanges avec Lucie Mottier Lopez dans le cadre de sa thèse de doctorat, soutenue en mai 2005. Je la remercie pour ses commentaires sur ce chapitre.

et de puiser dans les théories appartenant à d'autres domaines et, en particulier, dans les théories portant sur les processus d'apprentissage et d'enseignement. Nous avons déjà illustré cette prise de position (Allal, 1979) par une comparaison de deux stratégies d'évaluation formative basées sur des théories d'apprentissage différentes. Cette comparaison a montré en quoi chaque opération de l'évaluation est conçue et réalisée différemment selon qu'on adopte la stratégie formulée initialement par Bloom (1968) sur la base de principes néobéhavioristes ou, au contraire, une stratégie d'évaluation à orientation constructiviste fondée sur les conceptions de l'apprentissage issues des travaux piagétiens et des recherches de Bruner (1983).

Les travaux sur l'évaluation ont mis en évidence les contributions successives et largement complémentaires de différents cadres théoriques susceptibles d'éclairer les pratiques de l'évaluation. La référence aux théories de l'interaction en psychologie sociale a soutenu la conception de l'évaluation en tant que processus de communication ou de dialogue entre enseignants et élèves (Cardinet, 1988 ; Weiss, 1991). Le recours aux théories didactiques a permis des orientations mieux ciblées des opérations d'évaluation ; par exemple, la référence aux modèles d'activités langagières en didactique du français a servi de base à l'élaboration de nouvelles démarches et outils d'évaluation intégrés dans les séquences didactiques (Bain et Schneuwly, 1993). Les apports de la psychologie cognitive ont fourni des références plus précises pour l'analyse des erreurs et la définition des composantes des compétences (Grégoire, 1996). D'autres conceptualisations encore pourraient se définir en référence aux théories sociologiques de la vie de classe, aux aspects affectifs et motivationnels des apprentissages, voire aux facteurs institutionnels et économiques qui pèsent sur les processus d'évaluation. Ce chapitre sera centré sur les apports des théories de la cognition et de l'apprentissage situés pour la conception et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation dans le contexte scolaire. Les apports de ces théories ne se limitent pas à ce contexte mais une étude de plusieurs contextes dépasse le cadre de ce chapitre.

## **2. L'ÉMERGENCE DES PERSPECTIVES DE LA COGNITION SITUÉE ET DE L'APPRENTISSAGE SITUÉ**

Nous présentons ici les grandes lignes de l'émergence de ces perspectives depuis une vingtaine d'années dans le champ de l'éducation (pour une analyse plus détaillée, voir Allal, 2001 ; Brown, Collins et Duguid, 1989 ;

Lave et Wenger, 1991 ; Kirshner et Whitson, 1997). Les racines de ces perspectives remontent cependant à plus d'un siècle et ont trouvé expression notamment chez Dewey. Dans *The Child and the Curriculum*, par exemple, Dewey (1902/1990) s'érigeait contre une psychologie centrée sur la cognition de l'individu en dehors de tout contexte social et insistait sur l'intégration de l'activité d'apprentissage dans une situation définie par ses conditions sociales et matérielles.

*Earlier psychology regarded mind as a purely individual affair in direct naked contact with an external world [...] At present the tendency is to conceive of the individual mind as a function of social life [...] requiring continual stimulus from social agencies...* (p. 98-99)

*All activity takes place in a medium, a situation, and with reference to its conditions.* (p. 208-209)

Le concept de « *situated cognition* » et ses implications pour l'apprentissage ont été énoncés dans un article de Brown, Collins et Duguid (1989, p. 32) dans les termes suivants :

*The activity in which knowledge is developed and deployed [...] is not separable from or ancillary to learning and cognition. Nor is it neutral. Rather it is an integral part of what is learned. Situations might be said to coproduce knowledge through activity. Learning and cognition, it is now possible to argue, are fundamentally situated.*

Dans cette perspective, les conditions dans lesquelles l'élève apprend – les outils employés, les structures de participation, les significations attribuées aux tâches, la structuration spatiale et temporelle des activités – font partie de ce que l'élève apprend.

Brown, Collins et Duguid (1989) citent trois directions de recherche qui ont contribué à la conceptualisation des perspectives dites « situées ». En première place se trouvent les recherches anthropologiques sur *l'everyday cognition* et sur les processus de coconstitution de savoirs par la participation à une communauté de pratiques (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). La deuxième source est constituée des travaux inspirés des thèses sociohistoriques vygotksyennes et en particulier des interprétations de ces thèses par des chercheurs tels que Wertsch (1985) et Newman, Griffith et Cole (1989). Ces interprétations considèrent la zone proximale de développement de l'apprenant comme une zone de construction conjointe dans laquelle l'élève s'approprie de nouvelles compétences sous la guidance de l'adulte et celui-ci s'approprie des éléments de l'action de l'enfant dans l'évolution de son système d'encadrement. Une troisième source d'influence provient de travaux en linguistique et en sémiotique sur la construction contextualisée des significations discursives (Kirshner et Whitson, 1998 ; Walkerdine, 1990, entre autres).

Ces directions de recherche offrent plusieurs idées clés pour conceptualiser les activités d'enseignement/apprentissage en situation scolaire. Une première idée est de considérer l'apprentissage comme un processus d'« enculturation » dans lequel l'apprenant s'approprie peu à peu, par observation directe, par ses interactions avec autrui, par sa participation à diverses activités, les représentations, les normes et valeurs, les conduites et les manières de réfléchir qui constituent la culture d'une communauté. Certains auteurs parlent de participation à une « communauté de pratiques » (Lave et Wenger, 1991), d'autres, de participation à une « communauté d'apprentissage » (Brown et Campione, 1995). En situation scolaire, il s'agit d'une communauté formée par un groupe classe ou, éventuellement, d'une communauté formée de plusieurs classes qui interagissent régulièrement, voire d'une communauté reliant plusieurs classes avec des interlocuteurs externes (au moyen de l'Internet, par exemple). Une communauté se caractérise par les processus de coconstitution des pratiques et de négociation des significations dans lesquels s'engagent enseignants et élèves. Les savoirs et compétences élaborés dans une communauté dépendent des formes de médiation sociale instaurées, des dynamiques d'interaction entre les membres de la communauté, des outils adoptés ou créés et de leurs modes d'exploitation.

La perspective d'apprentissage situé nous amène à privilégier une conception des compétences reliant composantes psychologiques (cognitives, métacognitives, sociales, affectives, psychomotrices) et facteurs contextuels (Allal, 2000). Perkins (1993) différencie les compétences : d'une part, celles de « l'individu-solo » qui mobilise ses ressources psychologiques (concepts, procédures, stratégies, attitudes, mécanismes d'autorégulation, etc.) dans la réalisation d'une tâche, et, d'autre part, celles de « l'individu-plus » qui opère en tirant parti non seulement de ses ressources internes mais aussi des ressources externes (modalités d'interaction sociale, outils et appareils, matériel à disposition, informations de diverses sources) utiles à l'activité en question. La cognition est dès lors non seulement « située » dans un contexte mais aussi « distribuée » entre les composantes psychologiques, sociales, matérielles de ce contexte, c'est-à-dire entre différents acteurs qui collaborent et entre différents sites d'information (aide-mémoire, livres, réseaux Internet, bases de données, documents audiovisuels, etc.) qui contribuent à la réalisation de l'activité (Salomon et Perkins, 1998).

La perspective située propose un cadre d'analyse applicable en principe à n'importe quelle situation d'apprentissage scolaire. Même une leçon se déroulant de manière traditionnelle (exposé magistral de la part de l'enseignant, questionnement des élèves entièrement dirigé par



l'enseignant, exercice d'application individuelle) peut être analysée en termes de structures de participation caractéristiques d'une communauté-classe. Il s'agit de définir les normes véhiculées et les patterns d'interaction qui présentent des rapports de codépendance, par exemple: l'enseignant pose les questions; la plupart des élèves lèvent la main pour répondre; l'enseignant interroge généralement un élève qui a levé la main mais il désigne parfois un autre élève, etc. Beaucoup de publications sur l'apprentissage situé ont toutefois tendance à privilégier certaines situations d'apprentissage jugées comme étant potentiellement plus productives et plus puissantes que d'autres. Cette tendance se traduit notamment par l'idée de créer des situations d'apprentissage scolaire « authentiques » qui présenteraient des caractéristiques – notamment sur le plan de la médiation sociale et de l'emploi de divers outils ou ressources – proches des situations valorisées dans les communautés de pratiques appartenant aux milieux socioculturels environnants. Ainsi, on préconise la mise en place de conditions d'apprentissage semblables à celles rencontrées dans les *apprenticeships* (formations des apprentis) et dans les équipes professionnelles où différentes formes de médiation sociale – *modeling* par l'expert, *coaching* et *scaffolding* (étayage) dans l'interaction entre expert et novice – soutiennent l'activité de l'apprenant (Brown, Collins et Duguid, 1989). Ces formes de médiation sociales assurent la « participation guidée » de l'apprenant dans les pratiques de la communauté (Rogoff, 1995).

Dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite, Resnick (1990) a défini plusieurs caractéristiques d'un « *literacy apprenticeship* » à l'école qui serait comparable aux pratiques authentiques de la littérature en dehors de l'école, à savoir :

*Children work to produce a product that will be used by others [...] : they work collaboratively, but under conditions in which individuals are held responsible for their work; they use tools and apparatus appropriate to the problem; they read and critique each other's writing; they are called upon to elaborate and defend their own work until it reaches a community standard. (p. 183)*

Cette perspective contextualisée de la production textuelle est passablement présente dans les approches didactiques et curriculaires actuelles (voir à ce propos la revue présentée dans Allal, Béatrix Kohler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001, chapitre 1).

Dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, plusieurs équipes de recherche ont contribué à un approfondissement de la perspective d'apprentissage situé tant sur le plan de la théorisation que sur celui de la validation par des recherches conduites en classe (Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain et Whitenack, 1997; Greeno et the Middle School Mathematics Through Applications Project Group, 1998). Cobb et

ses collègues (1997) analysent la microculture de la classe de mathématiques, notamment à travers des situations d'interaction collective, dans le but de préciser les relations de codétermination entre les processus sociaux, manifestés par les pratiques mathématiques et les normes dites sociomathématiques construites en classe lors des interactions enseignant-élèves, et les processus psychologiques, reflétés dans les croyances et les interprétations mathématiques des élèves en tant qu'individus.

En conclusion à ce rapide survol des travaux sur l'apprentissage situé dans le contexte scolaire, il paraît utile de préciser la signification de trois groupes de concepts qui sont susceptibles d'éclairer nos réflexions sur l'évaluation. En tenant compte d'éléments fournis par plusieurs auteurs, nous proposons les définitions suivantes.

- Les pratiques d'une communauté sont des conduites sociales et individuelles en rapport avec les contenus et les contextes d'un domaine d'expertise. Les pratiques ne sont pas transversales, ni transférables; elles sont spécifiques à un domaine défini par une structure de savoirs et de savoir-faire. À l'école, les pratiques se situent généralement dans un domaine disciplinaire (français, mathématique, etc.), parfois dans un domaine interdisciplinaire (exemple, média et communication).
- Les normes (au sens de Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain et Whitenack, 1997), et plus généralement les valeurs, les attentes, les critères d'évaluation, correspondent aux référentiels construits par une communauté pour apprécier l'adéquation et la pertinence des pratiques.
- La participation, ainsi que la négociation, la coconstruction, sont des processus élaborés dans les transactions entre membres d'une communauté; ces processus contribuent à la constitution des pratiques et des normes de référence. Les modalités de participation, de négociation et de coconstruction varient d'une communauté à une autre. Elles traduisent parfois des relations fortement asymétriques entre expert et novice (la leçon magistrale traditionnelle), parfois des relations plus symétriques (la démarche d'enseignement réciproque de Palinscar et Brown, 1984). Elles reflètent certaines particularités du champ d'expertise mais présentent une plus grande transversalité que les pratiques; par exemple, pour les mises en commun à la suite des travaux de groupe, l'enseignant primaire pourrait instaurer des structures de la participation semblables dans plusieurs disciplines (français, mathématiques, sciences, etc.).

### **3. L'ÉVALUATION À LA LUMIÈRE D'UNE PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE SITUÉ**

Plusieurs publications francophones paraissent précurseurs d'une perspective située en matière d'évaluation. Chevallard (1986) a décrit les pratiques de négociation de l'évaluation entre enseignant et élèves dans les termes suivants :

L'attribution d'une note n'est pas un acte de mesurage, ni même une tentative – presque constamment vouée à l'échec nous dit-on – de parvenir à une telle mesure. Elle participe à une transaction, et constitue un moment particulier – mais essentiel – d'un processus plus large, celui de la négociation didactique. (p. 36)

Hadji (1989) a également défendu l'argument que l'évaluation scolaire ne consiste pas à mesurer mais plutôt à confronter – des points de vue, des produits, des attentes – dans un processus de communication et de négociation. Perrenoud (1998) a mis en évidence les ambiguïtés et les paradoxes qui peuvent caractériser la communication évaluative en classe, voire la violence symbolique qui peut surgir lorsque enseignant et élèves ne partagent pas les mêmes interprétations des enjeux de l'évaluation.

Le tableau 1 présente, pour chacune des quatre opérations d'évaluation définies au début de ce chapitre, les orientations qui nous semblent cohérentes avec la perspective de l'apprentissage situé. La définition de l'objet d'évaluation, dans une conception située, comprendrait non seulement les compétences (ressources psychologiques) de l'individu-solo mais aussi, voire surtout, les compétences de l'individu-plus, c'est-à-dire sa manière d'exploiter différentes ressources externes (outils, formes d'interaction sociale, sources d'information) permettant de prolonger et d'amplifier ses ressources internes. Dans certains cas, l'évaluation porterait sur la distribution des compétences au sein d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci : par exemple, l'évaluation de la réalisation d'un projet par un groupe d'élèves en tenant compte de la répartition du travail et de l'adéquation des contributions de chacun au produit final.

Dans une perspective située, la prise d'informations (observation) concernerait trois aspects d'une activité d'apprentissage : les processus de participation (de négociation, de coconstruction), les pratiques et les produits résultant de ces processus, les significations attribuées par les élèves aux processus et aux produits. Une priorité serait donnée aux outils et aux dispositifs conçus pour favoriser l'implication active de l'apprenant dans l'évaluation, tels que les grilles d'autoévaluation, les dispositifs d'évaluation mutuelle entre pairs, les démarches de coévaluation basées sur des échanges enseignant-élèves (Allal, 1999). L'interprétation serait

réalisée en situant les informations recueillies par rapport aux compétences visées dans le programme de formation et par rapport aux référentiels (normes, valeurs, attentes, critères) élaborés à travers les interactions entre membres de la communauté d'apprentissage.

**TABLEAU 1**  
**Les opérations de l'évaluation**  
**dans la perspective d'apprentissage situé**

Objet d'évaluation	Compétences de l'individu-solo et de l'individu-plus. Compétences distribuées à l'intérieur de la communauté (ou d'un sous-groupe communautaire).
Observation	Concernant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les processus de participation (négociation, coconstruction);</li> <li>• les pratiques et les produits résultant de ces processus;</li> <li>• les significations attribuées par les élèves aux pratiques et aux produits.</li> </ul> Outils (d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle, de coévaluation) favorisant l'implication active de l'apprenant.
Interprétation	Permettant de situer les observations par rapport aux : <ul style="list-style-type: none"> <li>• compétences visées dans le programme de formation;</li> <li>• référentiels (normes, valeurs, attentes, critères) élaborés dans la communauté d'apprentissage.</li> </ul> Incluant des formes de co-interprétation (partagée par enseignants et élèves).
Régulation des processus et des dispositifs de formation	Régulation des processus de formation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• régulation interactive intégrée dans la situation d'apprentissage;</li> <li>• régulation différée assurée par la coconstruction d'instruments d'évaluation.</li> </ul> Régulation des dispositifs et des cursus de formation par des instruments d'orientation et de certification conçus dans une optique d'évaluation authentique.

À partir des interprétations des informations recueillies, des régulations à privilégier dans une perspective située concerneraient les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'organisation des dispositifs et cursus de formation. La fonction formative de l'évaluation comprendrait, d'une part, les régulations interactives intégrées dans la situation d'apprentissage et, d'autre part, les régulations différées assurées par des instruments d'évaluation élaborés dans une dynamique de coconstruction

entre enseignants et élèves. La régulation des dispositifs et des cursus de formation, associée aux fonctions pronostique et sommative de l'évaluation, s'appuierait sur des instruments d'orientation et de certification construits dans une optique d'évaluation dite « authentique » (Wiggins, 1989), qui sera présentée plus loin.

La description que nous venons d'exposer d'une évaluation conçue dans la perspective de l'apprentissage situé reste à un assez grand niveau d'abstraction. Il est nécessaire de concrétiser cette conception, de la traduire en exemples de démarches d'évaluation praticables en classe ou plus largement dans le système scolaire. Plusieurs synthèses concernant les nouvelles pratiques d'évaluation (Bélaïr, 1999; Scallon, 2004) fournissent des exemples de procédures et d'outils qui sont cohérents avec les caractéristiques – d'interactivité, de contextualisation, d'authenticité – valorisées dans la perspective de l'apprentissage situé, sans que cette perspective soit explicitement citée. On peut mentionner en particulier les travaux sur l'évaluation par portfolio et sur son exploitation dans des situations interactives où les interprétations de différents acteurs se confrontent ou se négocient (Allal, Wegmuller, Bonaiti-Dugerdil et Cochet Kaiser, 1998; Goupil, 1998; Simon et Forgette-Giroux, 1994). Une analyse utilisant explicitement les concepts de la perspective située a été effectuée par Mottier Lopez (2006) au sujet des démarches d'évaluation par portfolio à l'école primaire.

Dans ce chapitre, nous voudrions évoquer les apports de la perspective située pour deux autres situations d'évaluation: d'une part, la mise en œuvre de situations d'évaluation formative interactive, d'autre part, l'élaboration et la passation des épreuves de certification à la fin d'un cycle d'apprentissage. Dans le premier cas, l'évaluation est située dans la microculture d'une communauté-classe; dans le second, elle s'insère dans une communauté beaucoup plus large, comprenant toutes les classes de fin de cycle, les enseignants chargés de ces classes d'une année à l'autre, les didacticiens et spécialistes en évaluation qui élaborent les épreuves.

#### **4. SITUATIONS D'ÉVALUATION FORMATIVE INTERACTIVE**

Une analyse conceptuelle des régulations résultant des interactions en classe a été formulée par Laveault (2004) et une synthèse de travaux par plusieurs auteurs est présentée dans l'ouvrage coordonné par Allal et Mottier Lopez (2007). Il existe cependant assez peu d'études empiriques qui ont examiné de manière approfondie le fonctionnement des situations

d'évaluation formative interactive. Outre la recherche de Mottier Lopez (à paraître) portant sur les régulations intervenant dans l'enseignement/apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques, l'investigation conduite par Torrance et Pryor (1998) est une des rares études montrant comment les dimensions de l'évaluation formative s'intègrent dans les situations d'interaction collective entre l'enseignant et les élèves. Leur étude est basée sur des observations intensives en classe, restituées dans des protocoles analysés avec finesse. Nous avons choisi deux exemples contrastés qui illustrent, à notre avis, certains concepts des théories de l'apprentissage situé, bien que les auteurs n'aient pas cité directement ce courant.

*Illustration 1* (p. 45-47) : Dans une classe de deuxième primaire, l'enseignante conduit une leçon collective sur le thème de la numération. Elle instaure une séquence d'interaction classique dite IRF (interrogation-réponse-feed-back). Elle sélectionne les élèves à interroger et évalue leurs réponses. Son évaluation orale fournit un feed-back à l'individu concerné mais vise tout autant, sinon plus, à faire ressortir, pour toute la classe, les éléments nécessaires à l'avancement de la leçon. Lorsqu'un élève ne parvient pas à donner la réponse attendue, l'enseignante met en place un processus d'étayage visant à installer une pratique déjà élaborée lors d'une leçon antérieure ; son guidage de cet élève sert toutefois à réactiver cette pratique pour toute la classe. Autrement dit, les interventions régulatrices de cette enseignante auprès d'individus ont un but largement social et collectif qui s'inscrit dans l'histoire des interactions au sein de la communauté-classe.

*Illustration 2* (p. 108-110) : Un enseignant travaille avec un sous-groupe de sept élèves de deuxième primaire dans le cadre d'une activité en sciences sur le thème de l'isolation thermique. Les échanges portent sur les démarches d'expérimentation réalisées par les élèves avec divers matériaux. L'enseignant pose des questions structurantes et décide des prises de parole, mais les questions sont formulées de manière ouverte et incitent les élèves à donner des explications de leurs démarches et des résultats observés. L'enseignant reformule les réponses des élèves, en introduisant des termes plus techniques. Les conduites évaluatives de l'enseignant encouragent l'implication de chaque élève dans l'appréciation de l'adéquation des pratiques entreprises. Les contributions des élèves reflètent plusieurs normes implicites : chacun doit s'exprimer, donner son point de vue, expliquer sa démarche, réagir aux interventions des autres. Cette illustration met donc en évidence un processus d'évaluation interactive visant la coconstruction des savoirs et la validation conjointe des résultats par les élèves et l'enseignant.

## 5. ÉPREUVES CERTIFICATIVES DE FIN DE CYCLE

Nous examinerons maintenant quelques implications de l'apprentissage situé pour la conception des procédures d'évaluation sommative qui certifient les compétences acquises à la fin d'un cycle de formation. Si les concepts clés de l'approche située – pratiques, participation, négociation, étayage, etc. – paraissent d'emblée pertinents pour l'analyse des situations d'évaluation formative interactive, il n'en va pas de même pour la fonction sommative de l'évaluation. Cette fonction concerne le plus souvent des procédures d'évaluation des compétences de l'individu-solo au moyen d'instruments papier-crayon fabriqués par l'enseignant ou l'institution et administrés aux apprenants. Dans une perspective d'apprentissage situé, comment interpréter, comment remodeler les pratiques d'évaluation sommative qui représentent une partie incontournable de la culture scolaire ?

Nous proposons de reprendre la notion de Wiggins (1989) d'une évaluation authentique pour imaginer des formes d'évaluation sommative plus cohérentes avec les visées de l'apprentissage situé. Wiggins (1989) a introduit cette notion pour décrire des situations complexes d'évaluation qui simulent les activités que l'élève sera amené à entreprendre dans sa vie extra- et postscolaire. Il s'agit donc de viser une contextualisation de l'évaluation semblable à la contextualisation des activités d'enseignement/apprentissage préconisée dans la perspective située. Concrètement, cela impliquerait, à notre avis, le remplacement des tests classiques composés d'une série d'items indépendants par des situations d'évaluation exigeant des productions effectuées en plusieurs étapes à l'aide d'outils ou de formes d'interaction sociale caractéristiques du domaine en question.

Les formats d'une évaluation authentique sont forcément liés aux spécificités de chaque discipline. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, on visera une évaluation située dans un contexte de communication reliant lecture et écriture ; en mathématiques, une évaluation insérée dans des situations de résolution de problèmes ; en sciences, une évaluation fondée sur des activités de recherche comprenant des observations sur le terrain et des manipulations expérimentales. Une situation d'évaluation authentique possède, à une échelle plus réduite ou avec des contraintes supplémentaires, les mêmes caractéristiques qu'une activité authentique d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres termes, on cherche à évaluer une compétence de l'apprenant dans une situation qui exige pleinement la mobilisation de cette compétence.



La perspective de l'apprentissage situé étant assez récente parmi les théories de référence en éducation, ses implications pour l'évaluation, et surtout pour l'évaluation sommative, sont encore peu explorées sur le plan empirique. Nous proposerons ici cinq principes susceptibles de guider la construction et la mise en œuvre d'épreuves visant une évaluation authentique et située des compétences de l'élève. Il s'agit de principes qui nous paraissent cohérents avec la perspective située, mais des recherches devront être conduites pour tester leur validité et leur applicabilité dans divers contextes éducatifs. Les principes seront illustrés avec des exemples du domaine de l'évaluation des compétences de communication des élèves en français<sup>2</sup>.

- *Faire porter l'évaluation sur une situation qui mobilise une ou plusieurs compétences prioritaires.* Exemple : Créer une épreuve reliant lecture et expression écrite, comme la production d'un texte argumentatif sur la base d'un dossier de lectures présentant divers points de vue sur le thème d'argumentation retenu.
- *Expliciter le cadre général de l'évaluation (paramètres de la situation) à l'avance.* Exemple : Annoncer aux élèves la structure générale de la situation d'épreuve, expliciter les liens avec des situations d'apprentissage déjà vécues en classe ; élaborer en interaction avec les élèves un référentiel en rapport avec le champ de l'épreuve.
- *Fournir un matériel de préparation.* Exemple : Fournir un dossier de lectures comprenant plusieurs textes argumentatifs ; présenter des consignes d'exploitation des textes, soit comme travail à faire à domicile, soit comme activité effectuée en classe.
- *Découper le dispositif d'évaluation en plusieurs étapes ; préciser la fonction des étapes de préparation, de feed-back éventuel et de bilan sommatif.* Exemple : Signaler aux élèves que la lecture du dossier est une activité de préparation ; fournir un questionnaire autocorrectif permettant d'apprécier la compréhension des textes ; préciser que le bilan sommatif porte sur la rédaction d'un texte argumentatif basé sur les lectures et sur l'avis personnel de l'élève, etc.

---

2. Les exemples sont inspirés en partie de la conception des épreuves cantonales de fin d'école primaire élaborées sous l'égide du secteur des langues et du secteur évaluation de l'enseignement primaire genevois. Ces secteurs travaillent en interaction avec deux groupes de recherche de notre faculté, le groupe Didactique des langues et formation des enseignants : analyse du français enseigné (professeurs Bernard Schnewly et Joaquim Dolz) et notre groupe Apprentissage et évaluation en situation scolaire. L'élaboration des épreuves est influencée par les travaux des deux groupes de recherche, mais n'a pas fait l'objet d'une étude de validation.



- *Intégrer des outils et éventuellement des formes d'interaction sociale dans les différentes étapes d'évaluation.* Exemple : fournir aux élèves un questionnaire autocorrectif pour leur permettre de contrôler leur compréhension des lectures avant de rédiger leur propre texte ; autoriser le recours pendant la rédaction à un éventail de références (dossier de lectures, questionnaire, ouvrages de référence habituels) ; éventuellement, remplacer le questionnaire autocorrectif par une discussion des lectures en petits groupes ou une mise en commun animée par l'enseignant.

Malgré l'intérêt d'évaluations basées sur des situations complexes et authentiques, la mise en œuvre de ce genre d'évaluation pose plusieurs problèmes non encore résolus. Une recherche conduite par Crahay et Detheux (2005) a montré que bon nombre d'élèves qui peuvent utiliser des connaissances procédurales dans des exercices simples ont pourtant de la peine à mobiliser ces connaissances dans des situations complexes de résolution de problèmes. Les chercheurs se demandent si l'évaluation de compétences dans un champ disciplinaire n'implique pas de fait l'évaluation d'une compétence d'ordre stratégique ou métacognitif qui serait insuffisamment exercée lors des situations d'apprentissage qui précèdent l'évaluation. La cohérence entre situations d'apprentissage et procédures d'évaluation est évidemment primordiale. On peut faire l'hypothèse que la pratique régulière d'activités d'enseignement/apprentissage authentiques accroît la probabilité que les élèves développent la dimension stratégique leur permettant de re-mobiliser leurs connaissances en situation.

D'un point de vue pratique, la mise en place d'épreuves authentiques exige un important investissement dans l'élaboration du matériel et un temps de passation en classe plus long que celui exigé par l'épreuve classique, qui ne comporte ni préparation, ni mise en situation, ni recours à des outils ou formes d'interaction sociale. Ce temps pose problème si l'on considère que l'évaluation (du moins dans sa fonction sommative) est forcément disjointe du processus d'apprentissage. Le temps de passation et la complexité de l'organisation de l'épreuve authentique constituent en revanche un avantage si l'on admet que la situation d'évaluation contribue au processus même de consolidation des compétences, et qu'elle est donc un prolongement de la situation d'apprentissage.

## **CONCLUSION**

En ce qui concerne le thème de l'évaluation de la qualité des processus d'apprentissage qui est l'un des axes de cet ouvrage, nous pouvons résumer la signification de nos propos comme suit :

- un *apprentissage de qualité*, dans une perspective située, implique la participation active de l'apprenant à une communauté de pratiques, son appropriation des pratiques et des normes de référence de cette communauté, sa construction de compétences dans les domaines d'expertise de cette communauté;
- une *évaluation de la qualité* des apprentissages est une évaluation qui soutient, régule, oriente, certifie, des apprentissages de qualité, en assurant une continuité de pratiques, de références, d'outils entre les situations d'enseignement/ apprentissage et les situations d'évaluation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1979). « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », dans L. Allal, J. Cardinet et Ph. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, p. 153-183.
- Allal, L. (1999). « Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck, p. 35-56.
- Allal, L. (2000). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 77-94.
- Allal, L. (2001). « Situated cognition and learning : From conceptual frameworks to classroom investigations », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, p. 407-422.
- Allal, L., D. Béatrix Köhler, L. Rieben, Y. Rouiller Barbey, M. Saada-Robert et E. Wegmuller (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg, Éditions Universitaires.
- Allal, L. et L. Mottier Lopez (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Allal, L., E. Wegmuller, S. Bonaiti-Dugerdil et F. Cochet Kaiser (1998). « Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite », *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), p. 5-31.
- Bain, D. et B. Schnewly (1993). « Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité des modèles de référence », dans L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 51-79.
- Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Paris, ESF.
- Bloom, B.S. (1968). « Learning for mastery », *Evaluation Comment*, 1(2), p. 1-12.

- Brown, A.L. et J.C. Campione (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, 11, p. 11-33.
- Brown, J.S., A. Collins et P. Duguid (1989). « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cardinet, J. (1988). « La maîtrise : communication réussie ? », dans A.-M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 155-195.
- Chevallard, Y. (1986). « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 31-60.
- Cobb, P., K. Gravemeijer, E. Yackel, K. McClain et J. Whitenack (1997). « Mathematizing and symbolizing : The emergence of chains of significance in one first-grade classroom », dans D. Kirshner et J.A. Whitson (dir.), *Situated Cognition : Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 151-233.
- Crahay, M. et M. Detheux (2005). « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible : résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques », *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), p. 57-78.
- Dewey, J. (1902/1990). *The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Chenelière.
- Greeno, J.G. et The Middle School Mathematics Through Applications Project Group (1998). « The situativity of knowing, learning, and research », *American Psychologist*, 53, p. 5-26.
- Grégoire, J. (dir.) (1996). *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- Kirshner, D. et J.A. Whitson (dir.) (1997). *Situated Cognition : Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Kirshner, D. et J.A. Whitson (1998). « Obstacles to understanding cognition as situated », *Educational Researcher*, 27(8), p. 22-28.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, R.-U., Cambridge University Press.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, R.-U., Cambridge University Press.
- Laveault, D. (2004). « Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), p. 51-67.

- Mottier Lopez, L. (2005). *Coconstitution de la microculture de classe dans une perspective située: étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*, Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- Mottier Lopez, L. (2006). « Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective "située" de l'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), p. 1-21.
- Mottier Lopez, L. (à paraître). « Évaluation formative et régulations situées dans la dynamique d'une microculture de classe », *Mesure et évaluation en éducation*.
- Newman, D., P. Griffith et M. Cole (1989). *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*, Cambridge, R.-U., Cambridge University Press.
- Palinscar, A.S. et A.L. Brown (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities », *Cognition and Instruction*, 1, p. 117-175.
- Perkins, D.N. (1993). « Person-plus: A distributed view of thinking and learning », dans G. Salomon (dir.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge, R.-U., Cambridge University Press, p. 88-110.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Resnick, L.B. (1990). « Literacy in school and out », *Daedalus*, 119, p. 169-185.
- Rogoff, B. (1995). « Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship », dans J.V. Wertsch, P. del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of the Mind*, Cambridge, R.-U., Cambridge University Press, p. 139-164.
- Salomon, G. et D.N. Perkins (1998). « Individual and social aspects of learning ». *Review of Research in Education*, 23, p. 1-25.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- Simon, M. et R. Forgette-Giroux (1994). « Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3/4), p. 27-40.
- Torrance, H. et J. Pryor (1998). *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*, Buckingham, Open University Press.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*, Londres, Verso.
- Weiss, J. (dir.) (1991). *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, R.-U., Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1989). « Teaching to the (authentic) test », *Educational Leadership*, 46(7), p. 41-47.

CHAPITRE

3

# À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes?

---

*Léopold Paquay*  
*Université catholique de Louvain*  
*leopold.paquay@psp.ucl.ac.be*

**RÉSUMÉ**

*Qu'est-ce qu'un curriculum de qualité ? Une analyse de la documentation scientifique et experte met en lumière trois façons de concevoir la qualité de l'implantation et de l'évaluation de curriculums. Il s'agit 1) d'une approche technocratique de la qualité intrinsèque du « produit curriculum » qui privilégie la référence à des batteries de critères et d'indicateurs ; 2) d'une approche sociopolitique qui privilégie la négociation entre acteurs, de façon à répondre aux besoins des diverses catégories d'utilisateurs ; et 3) d'une approche anthroposituationniste qui privilégie les modes de construction du curriculum réel par les acteurs de terrain, à savoir les enseignants et les directions dans les établissements. Actuellement, les pratiques de développement et d'évaluation de curriculums selon les approches technocratiques et sociopolitiques sont largement dominantes, d'où une thèse qui sert de trame à l'ensemble de ce texte. Pour réussir un changement planifié, il ne suffit pas de proposer un curriculum qui réponde aux critères de qualité prédéfinis par les experts ; il ne suffit pas non plus que le contenu de ce curriculum soit négocié et ratifié par l'ensemble des catégories d'acteurs concernés. Il importe, cependant, que tout au long de la conception, de la mise en place et de l'évaluation du nouveau curriculum soient prises en compte les logiques des acteurs de terrain. C'est la condition centrale pour qu'un nouveau curriculum contribue à transformer réellement les pratiques enseignantes dans le sens attendu.*

Pour relever les défis cruciaux et urgents des évolutions sociétales, les systèmes d'éducation et de formation proposent de nouveaux curriculums. Les enjeux premiers (*princeps*) de telles réformes curriculaires sont les effets sur les apprenants en termes d'apprentissage et de développement, et leurs impacts sociétaux à plus ou moins long terme. Au long des actions de formation, on attend que les apprenants vivent des expériences qui les conduiront à développer des compétences (Hopkins, 2001). Cela étant admis, il faut bien reconnaître que ces effets attendus d'un nouveau curriculum ont peu de chance d'être obtenus si, d'abord – en premier lieu – les curriculums ne transforment pas les pratiques enseignantes.

Ma thèse est simple. Pour réussir un changement planifié, il ne suffit pas de proposer un curriculum qui soit intrinsèquement de qualité (au sens où il répond aux exigences et critères de qualité définis par les experts), et il ne suffit pas que le contenu de ce curriculum soit négocié et ratifié par l'ensemble des catégories d'acteurs concernés. Il importe que, tout au long de la conception, de la mise en place et de l'évaluation du nouveau curriculum, soient prises en compte les logiques des acteurs de terrain.

Une qualité première, souvent oubliée, est qu'un nouveau curriculum entraîne la transformation de pratiques enseignantes. Ce n'est pas évident. Le changement ne se décrète pas! Une réforme prescrite provoque inévitablement des résistances; elle induit aussi des changements de comportement en surface: les acteurs « marchand » l'innovation (Huberman et Miles, 1984). Elle aboutit parfois à des effets inverses de ceux escomptés quant aux pratiques enseignantes et, conséquemment, quant aux acquis des apprenants. Dans les faits, les déterminants des transformations des pratiques enseignantes sont divers et multiples. Je voudrais donc étudier quelques conditions relatives aux acteurs qui font qu'un nouveau curriculum a des chances de transformer réellement les pratiques dans le sens attendu; je laisse à d'autres (Duru-Bellat, 2007) l'analyse des conditions organisationnelles aux niveaux méso- et macrosocial.

Dans un premier temps, après avoir défini le concept polysémique de curriculum, je mettrai en évidence trois façons types de concevoir l'implantation de curriculums: un accent tout particulier sera mis sur la place des acteurs de terrain dans le cadre d'une réforme curriculaire. Dans un second temps, je parcourrai les évolutions curriculaires actuelles et tenterai de dégager les prescrits implicites que recèlent ces évolutions en termes de pratiques enseignantes. Dans un troisième temps, je tenterai de cerner l'essence des pratiques enseignantes et centrerai la réflexion sur la question: Comment les enseignants mettent-ils en pratique des injonctions curriculaires? Dans la conclusion, j'aborderai la question centrale des

débats : qu'en est-il de la qualité d'un curriculum ? À l'évidence s'imposera la nécessité d'une prise en compte accrue des logiques d'acteurs de terrain dans l'élaboration même de curriculums.

## **1. FAÇONS DIVERSES DE CONCEVOIR L'IMPLANTATION DE NOUVEAUX CURRICULUMS**

Il existe, bien sûr, diverses façons de concevoir l'implantation de nouveaux curriculums. Il s'agit d'abord de définir ce qu'est un curriculum, de déterminer les critères de qualités d'un curriculum en développement et d'élaborer les démarches d'implantation des nouveaux curriculums.

### **1.1. DE QUEL CURRICULUM PARLONS-NOUS ?**

Les définitions du terme curriculum sont nombreuses. Dans l'ouvrage de référence *Handbook of Research on Curriculum*, Jackson (1996) précise que, dans ce domaine, règne une grande confusion. Les points de vue peuvent être multiples (Pinar, Reynolds, Stattery et Taubman, 2002). Je retiens d'entrée de jeu la définition assez générale, proposée par Allal (1996, *céderom*) :

Le terme curriculum a été introduit pour désigner l'ensemble des composantes qui interviennent dans la mise en place d'un programme de formation cohérent : le plan d'étude indiquant les domaines de contenu à aborder et les objectifs pédagogiques à atteindre, les propositions de démarches à suivre dans l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage, le matériel didactique (manuels, brochures, fiches, moyens audiovisuels, jeux, outils de travail, etc.) destiné à l'élève et aux enseignants.

L'intérêt de ce concept d'origine anglo-saxonne réside peut-être précisément dans sa polysémie. On distingue généralement « curriculum formel » (le programme officiel, prévu) et le « curriculum réel » (l'ensemble des expériences vécues par les apprenants dans le cadre de la formation ; Jackson, 1996 ; Perrenoud, 1993). La définition de Allal (1996) couvre assez bien celle de « curriculum formel », mais on ne peut perdre de vue le « curriculum caché » (*hidden curriculum*), ce que l'école véhicule comme valeurs implicites à travers les pratiques concrètes et les expériences qu'elle fait vivre réellement aux élèves : l'organisation en filières, les critères d'admission, le découpage du temps. Le curriculum réel, c'est-à-dire l'ensemble des expériences scolaires vécues par les apprenants, n'est pas déterminé par le curriculum formel seulement, mais par l'ensemble des pratiques éducatives qui sont en partie non explicites, « cachées ».



En principe, le curriculum réel correspond, pour une part, au curriculum formel; on peut, du moins, l'espérer, sinon on ne voit pas bien l'utilité du curriculum formel si le curriculum réel s'en écarte totalement. Dans les faits, le curriculum réel ne correspond jamais au curriculum formel, ce qui est normal. Il n'est pas possible de prévoir totalement le détail d'une action éducative. Il existe nécessairement un écart entre l'action éducative prévue – même dans les moindres détails– et celle effectivement mise en œuvre dans un contexte donné, avec tels enseignants, tels élèves, à tel moment. Je reviendrai sur cette évidence, car elle a des incidences sur la définition des critères de qualité des curriculums.

Concrètement, que comprend un curriculum selon la définition ici adoptée?

- Un curriculum comprend au minimum l'énoncé des intentions éducatives, les finalités, les objectifs terminaux. La plupart des curriculums récents listent avec un degré variable de détails des compétences générales à acquérir, par exemple, une douzaine de compétences professionnelles pour la formation initiale des enseignants (Communauté française de Belgique, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Perrenoud, 1999).
- Il énonce quasi toujours les *contenus-matières*, ou tout au moins des axes de ce contenu matière. Dans un certain nombre de cas, ce contenu est intégré dans des objectifs. Ainsi, on explicite ce que les apprenants devront pouvoir faire avec cette matière.
- Des *paliers intermédiaires* sont assez souvent définis: quelles connaissances l'apprenant devrait-il maîtriser et mobiliser sous la forme de compétences au terme de chaque cycle, voire au terme de chaque année?
- Dans un bon nombre de cas, le curriculum comprend également des *propositions méthodologiques*. Sont alors explicitées des démarches plus ou moins détaillées à suivre dans l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage: ce peut être tout simplement la structure des cours, des stages, des séminaires d'analyse de pratique.
- Le curriculum comporte également des règles, des dispositifs, voire des *outils pour l'évaluation* des apprentissages.
- Selon certaines définitions (entre autres, celle d'Allal, 1996), le curriculum comprend l'ensemble *des dispositifs et du matériel didactique* (manuels, fiches, moyens audiovisuels, jeux, outils de travail, etc.) destiné à l'élève et aux enseignants.

Un curriculum est ici considéré comme un ensemble global qui prépare des individus à développer des compétences. Voyons quelques exemples et contre-exemples :

- un curriculum d'éducation de base, par exemple le programme d'études primaire et/ou le programme de l'enseignement secondaire. En revanche, le programme de cours de math de 2<sup>e</sup> année du secondaire n'est pas un curriculum, c'est une partie d'un curriculum plus large;
- un curriculum de formation professionnelle initiale, par exemple, de formation d'infirmières, de psychologues, d'ingénieurs, mais aussi d'électricien, de coiffeuse, etc., vise à faire acquérir des compétences et souvent une qualification professionnelle mobilisable dans une activité professionnelle définie;
- un curriculum de formation continue approfondie: un plan individuel de formation qui s'inscrit ou non dans une perspective de plan de carrière ou de navigation professionnelle (Le Boterf, 1997). Une session de formation de trois jours visant à utiliser le programme *File Maker* sur son ordinateur n'est pas considérée ici comme un curriculum, même si certaines des caractéristiques sont similaires.

## 1.2. CRITÈRES DE QUALITÉS D'UN CURRICULUM EN DÉVELOPPEMENT

Sur la base du best-seller qu'est l'ouvrage de Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus (1971), mais aussi en référence à plusieurs travaux qui s'en sont largement inspirés (Barbier, 1991 ; Roegiers, 1997), on peut dégager quelques critères de qualité sur lesquels se fonde un curriculum. Citons ici les principaux critères analysés par Roegiers (1997, p. 107-142).

- En référence à l'évaluation du contexte (analyse des besoins)
  - Pertinence : « Les objectifs généraux du curriculum correspondent-ils aux besoins sociétaux ? aux besoins des organisations ? de ses acteurs ? »
  - Conformité aux normes : « L'effet attendu sur le terrain (le produit) respecte-t-il le cadre législatif, éthique, déontologique ? »
  - Adhésion aux buts : « L'effet attendu sur le terrain, les objectifs, les moyens mis en œuvre... rencontrent-ils les besoins des acteurs ? »
- En référence à l'évaluation des intrants
  - Cohérence : « Les démarches et moyens prévus concourent-ils vers la réalisation des objectifs ? »

Faisabilité: « Les objectifs peuvent-ils être atteints avec les moyens prévus? »

➤ En référence à l'évaluation du processus

Applicabilité – conformité: « Les moyens effectifs correspondent-ils aux moyens prévus? »

Régulation des moyens: « Les moyens prévus conviennent-ils effectivement en regard des nécessités du déroulement de l'action? »

➤ En référence à l'évaluation des produits

Efficacité interne: « Les acquis réels de la formation correspondent-ils aux produits attendus (aux objectifs? aux compétences visées?) »

Efficacité interne: « Ce produit est-il atteint avec le minimum de moyens? »

Efficacité externe: « Le curriculum aboutit-il à ce que ces besoins sociétaux soient satisfaits? »

Cette liste de critères est largement similaire à celle proposée par De Ketele (2002) dans le chapitre 1 de cet ouvrage. Quelques critères sont tout à fait essentiels.

- a) D'abord la pertinence externe. Nous touchons ici à la question fondamentale du sens d'un curriculum. Le sens d'une action de formation est en dehors de cette formation: un programme d'études, un plan de formation visent toujours à ce que des personnes mobilisent ailleurs ce qu'elles ont appris en formation. Le curriculum de l'enseignement secondaire général, par exemple, prépare à l'enseignement supérieur; il devrait également préparer – selon les décrets récents – à former globalement une personne, un citoyen critique capable de s'insérer socialement. Il devrait répondre aux besoins de la société actuelle et future.
- b) D'autres critères clés, l'efficacité et l'efficience et, devrait-on ajouter, le critère d'équité (De Ketele et Sall, 1997; Crahay, 1996, 1997) sont évidemment importants, mais ne peuvent être examinés qu'*a posteriori*. On évalue l'efficacité de l'action réelle de formation et pas seulement celle du curriculum formel qui la sous-tend.
- c) L'ensemble des critères « Adhésion aux buts, Cohérence, Faisabilité, Applicabilité, Conformité » constituent des critères *a priori* relatifs au curriculum. Il s'agit de critères relatifs aux acteurs, particulièrement aux enseignants. C'est indirectement à ceux-là

que je vais m'intéresser plus particulièrement par la suite. L'importance de critères relatifs aux acteurs n'est pas neuve dans le monde des spécialistes en développement de programmes. Dans leur analyse historique portant sur l'implantation des curriculums, Snyder, Bolin et Zumwalt (1996, p. 403) relatent que la *National Society for the Study of Education* (NSSE) en 1945 proposait une liste de caractéristiques de bons programmes curriculaires, et parmi ces caractéristiques « prévoir une large participation des enseignants ». Comme je vais le montrer, un tel critère a plus ou moins de poids et est différemment interprété selon la conception que l'on a de l'implantation de nouveaux curriculums.

### **1.3. DÉMARCHES D'IMPLANTATION DE NOUVEAUX CURRICULUMS : TROIS CONCEPTIONS TYPES**

En analysant les logiques sous-jacentes au développement de curriculums, Snyder, Bolin et Zumwalt (1996) dégagent trois approches de l'implantation de curriculums :

- 1) « *Fidelity perspective* » : conformité au plan ;
- 2) « *Mutual adaptation* » : adaptation mutuelle ;
- 3) « *Enactment approach* » : approche de la mise en œuvre.

Ces trois approches peuvent être considérées sur un continuum bipolaire : à un pôle, l'idéal est que le curriculum implanté soit le plus fidèle possible au plan originel défini par des experts, à l'autre, le curriculum est créé de façon conjointe par les acteurs de terrain (enseignants et apprenants). On notera que cette typologie recouvre partiellement la typologie classique relative au degré d'imposition externe ou d'émergence locale de l'innovation : 1° approche « *top-down* », 2° approche interactive, 3° approche « *bottom-up* », mais l'accent est ici mis sur les acteurs plus que sur le degré de décentralisation.

À partir de cette typologie et d'autres typologies similaires développées par House (1979) et Paquay (1985), j'en propose une nouvelle. Elle est présentée de façon schématique au tableau 1 et commentée par la suite. Je précise d'emblée qu'il s'agit de trois « idéaux-types » qui servent, non pas à cataloguer, de prime abord, de façon caricaturale, mais à analyser des démarches concrètes d'élaboration de curriculums et à y déceler les dimensions qui relèvent davantage d'un type que d'un autre.

TABLEAU 1  
Trois types de développement de curriculums

	<i>A. Approche technocratique</i>	<i>B. Approche sociopolitique</i>	<i>C. Approche anthroposituationaliste</i>
Conception de base	Imposition de l'innovation Modèle RDD	Négociation du nouveau curriculum entre groupes d'intérêts variés	Prise en compte des situations concrètes et des acteurs de terrain
Focalisation	sur le curriculum, son contenu (idéal = du matériel <i>teacher-proof</i> )	sur le contexte social (tensions entre acteurs)	sur les situations et les acteurs de terrain
Rôle des enseignants	Enseignants = exécutants, des « applicateurs »	Enseignants = partenaires actifs (parmi d'autres)	Enseignants = acteurs centraux ( <i>curriculum maker</i> )
Critères de qualité du changement obtenu	Efficacité (efficience) du projet dans la ligne du changement planifié	Adaptation aux intérêts des différents acteurs	Engagement des acteurs de terrain dans la réalisation des objectifs du changement attendu

Source: Adaptés de House (1979), Paquay (1985), et Snyder, Bolin et Zumwalt (1996)

### **A. Approche technocratique**

Cette approche se caractérise par la priorité donnée aux initiateurs d'un nouveau curriculum qui est imposé par le pouvoir (central ou régional, peu importe). Ce type de réforme curriculaire a été développé de façon systématique aux É.-U. à partir des années 1960 selon le modèle Recherche-Développement-Diffusion (RDD). Sur la base de résultats de recherche, des centres spécialisés développaient des projets pilotes ; lorsque ceux-ci étaient considérés à point, ils étaient diffusés à l'ensemble du système éducatif. La logique de base de l'implantation de telles réformes est la conformité des pratiques enseignantes au projet des spécialistes initiateurs. On va dès lors développer un curriculum jusque dans les moindres détails : des manuels, des directives méthodologiques, des outils de formation et d'évaluation, des exercices et leur corrigé, etc. À l'extrême, on visera à fabriquer un curriculum « *teacher-proof* » (résistant aux enseignants) en veillant à ce que l'esprit de la rénovation ne soit pas contaminé!

L'avantage de la prescription centrale d'un nouveau curriculum réside dans la possibilité de faire évoluer les contenus enseignés dans les écoles suivant l'évolution des connaissances scientifiques ou encore d'insuffler des buts éducatifs communs importants pour une société – par exemple des valeurs démocratiques. Toutefois, les démarches inspirées de ce modèle ont montré leurs limites. Les réformes ne produisent pas les effets escomptés (House, 1979). Ce modèle fait fi de la complexité du système éducatif, du poids des acteurs de terrain et des intérêts multiples et contradictoires de chacune des catégories d'acteurs concernés par la réforme.

### **B. Approche sociopolitique**

Dans la perspective de « l'adaptation mutuelle », une priorité est donnée à la négociation entre l'ensemble des catégories d'acteurs concernés par une réforme curriculaire : le Ministre, l'administration, l'inspection, les conseillers pédagogiques et autres cadres intermédiaires, les fédérations de pouvoirs organisateurs, les directions, les enseignants, les étudiants, les élèves, leurs parents, les chercheurs en éducation, etc. Chacun de ces acteurs a ses intérêts propres. Le Ministre veut que sa réforme soit finalisée au cours de la législature en cours. L'administration veille à la cohérence de la réforme par rapport aux règles et directives existantes. Les fédérations de pouvoirs organisateurs visent à maintenir et à développer leur autonomie. Les enseignants sont représentés par leurs syndicats qui ont des objectifs multiples, entre autres, assurer l'emploi et la qualité des conditions de travail du personnel. On pourrait allonger la liste des intérêts « corporatistes » de chacun des acteurs invités à la négociation. Je force évidemment le trait : chacun de ces acteurs vise aussi – parfois, même, d'abord – le bien commun, mais les intérêts particuliers sont souvent tels qu'il est difficile d'être au-dessus de la mêlée dans de pareilles négociations. Comme chercheurs, nous sommes parfois amenés à rappeler des réalités plus objectives et à ouvrir des perspectives nouvelles, voire à introduire une vision prospective, mais, nous aussi, avons parfois des visées corporatistes : obtenir des fonds de recherche ou défendre les intérêts de nos universités. Dans ces négociations, chacun met son poids : « Je représente la moitié des écoles de ce pays. Si vous imposez cela aux enseignants, c'est la rue qui parlera ! », etc.

Le risque de telles négociations ? C'est qu'elles ne débouchent que sur le plus petit dénominateur commun. Les meilleurs projets sont rabotés, épurés ; leur originalité s'étiolle ; leur saveur s'affadit. Et on aboutit parfois à des curriculums aseptisés, qui ne font de mal à aucune des catégories d'acteurs. Comme l'ont montré Maroy et Dupriez (2000), on aboutit souvent à

des « montages composites » ou à des bricolages institutionnels négociés qui ne sont pas toujours cohérents. En même temps, on constate que les compromis sont souvent honorables, que les curriculums qui émergent de ces négociations peuvent avoir un sens et être partiellement cohérents. Concrètement, en Belgique francophone, les longues négociations qui ont abouti au décret « Missions de l'école » (Communauté française de Belgique, 1997) et à ses applications constituent un exemple plutôt positif : les finalités de l'école obligatoire sont enfin définies ainsi que les compétences terminales à atteindre et, par la suite, des programmes d'études plus ou moins cohérents sont élaborés. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, cette démarche particulière s'inscrit dans plusieurs modèles.

D'autres exemples s'inscrivent plus clairement dans une approche à dominante politique. C'est le cas des États généraux au Québec (Pelletier, 2001). C'est aussi le cas du projet PECARO (Plan d'études-cadre romand), en Suisse romande : sont mises en place des commissions intercantionales et d'autres commissions diverses composées d'enseignants, de parents d'élèves, d'inspecteurs, de formateurs, de chercheurs, d'experts. Ces groupes ont pour fonction centrale de réguler l'innovation, c'est-à-dire de l'ajuster en fonction des informations apportées par les divers partenaires (principalement des jugements subjectifs, mais aussi des informations objectives qui sont interprétées dans des débats entre les acteurs concernés).

Ce modèle relatif à l'implantation d'un curriculum a l'avantage de rappeler qu'on ne change pas des aspects clés du système éducatif contre les conceptions et les attentes des acteurs. Les acteurs ne se mobilisent dans un nouveau curriculum que s'ils sont engagés dans son élaboration. Dans ce modèle, le problème réside souvent dans le peu de place que prennent les logiques des acteurs de terrain dans les négociations. Et l'on peut avoir un nouveau curriculum relativement bon en soi – selon les critères de qualités listés en § 1.2 –, mais qui va aboutir à un fiasco parce que les attentes, représentations, conceptions, compétences des acteurs de terrain sont peu considérées.

### **C. Approche anthropositionniste**

L'approche anthropositionniste se caractérise par la priorité donnée aux points de vue et aux pratiques des acteurs de terrain. Dans les questions d'enseignement et de curriculums, les acteurs principaux sont les membres des communautés de pratique dans les classes (enseignants et apprenants) et dans les établissements (tout le personnel, y compris la direction).

L'acteur construit le sens du changement possible à partir d'une culture d'appartenance, en fonction de son incidence sur les rapports sociaux dans lesquels il est engagé et au gré de conversations et d'interactions qui l'aident à préciser sa pensée et à l'accorder à l'opinion ambiante (Gather Thurler, 2000, p. 20).

Le modèle type est celui d'équipes d'enseignants associés à des apprenants (et/ou à leurs parents) qui définissent un projet éducatif et développent un curriculum adapté aux priorités définies; et au jour le jour, ils adaptent les dispositifs, les démarches, les outils... en fonction des situations rencontrées (Clandinin et Connelly, 1996).

Dans le cadre de réformes curriculaires nationales qui définissent des axes nouveaux (des objectifs généraux, des compétences), c'est souvent dans des équipes éducatives que les enseignants opérationnalisent ces axes en priorités locales et qu'ils s'engagent individuellement et collectivement dans l'élaboration de dispositifs, de démarches et d'outils susceptibles de les atteindre; autrement dit, ils transforment l'esprit de la réforme en innovation locale (Bonami, 2001).

Parmi les arguments favorables à cette façon de concevoir le développement de nouveaux curriculums, relevons les recherches de Louis (1999) montrant que le niveau de compétence des élèves dépend de l'authenticité du dispositif pédagogique et de quelques variables clés relatives aux enseignants: leur autonomie relative (*empowerment*), leur sentiment de responsabilité collective et leur collaboration à des projets pédagogiques, ces variables contribuant à la cohérence. Sur la base d'une revue de la documentation, Gather Thurler (2000) montre qu'un des vecteurs clés du changement en éducation est l'autonomie d'établissements conçus comme des organisations apprenantes qui favorisent tout à la fois une dynamique de projets innovants et le développement professionnel des individus et des équipes (Lator, Garant et Bonami, 2005; Paquay, 2005).

Mais on voit d'emblée l'envers de la pièce. Le risque est grand que les intérêts locaux ne fassent fi des intérêts collectifs. Ainsi, on imagine sans peine que des dynamiques de projets se développent dans certains établissements d'élite et que dans d'autres, on ne s'enferme dans la spirale de la médiocrité. La dualisation de la société n'est pas loin. On voit bien que ce troisième modèle favorise un éclatement de la société en de multiples communautés de pratique ou en une myriade de groupes locaux en concurrence effrénée, surtout dans un contexte de quasi-marché scolaire (Vandenberghe, 1998, 2002).



#### **D. *Autres facettes***

Les trois conceptions types du développement de curriculums renvoient à des conceptions différentes de l'implantation, mais aussi du rôle des enseignants (Snyder, Bolin et Zumwalt, 1996). En fait, plus largement, elles renvoient à des façons diverses de concevoir d'autres facettes qui y sont liées. Ces autres facettes sont présentées au tableau 2 où figurent, de façon schématique, trois conceptions de la recherche évaluative (voir Cardinet, 1990 ; Paquay, 1985). Ces trois conceptions types ne sont sans doute pas étrangères non plus aux priorités définies de la recherche sur les enseignants (Casalfore, 2000, 2002). Elles renvoient sans doute à des façons sous-jacentes de concevoir le système éducatif, les rapports sociaux et la gestion (House, 1979). Si l'on considère que les trois conceptions types se structurent sur un continuum bipolaire, on retrouve alors les logiques dégagées par Bonami (1996, 2001) : à un pôle, une logique de standardisation à partir d'injonctions centrales et à l'autre pôle, celle d'innovations émergentes qui favorisent le développement professionnel des acteurs.

Rappelons que la typologie proposée n'est pas à considérer comme un système de classification ou de catalogage. Il s'agit d'abord d'un outil d'analyse. Toutefois, lorsqu'on applique cette typologie à des cas concrets, on fait entrer le réel dans un moule et on court le risque d'une simplification abusive : la réalité est toujours plus complexe et diversifiée que nos modèles. À titre d'exemple, on peut analyser, en Belgique francophone, l'évolution des modalités du pilotage de la réforme prévues dans le décret « Missions de l'école » (Communauté française de Belgique, 1997). La Commission interréseaux chargée de ce pilotage s'est focalisée sur la construction d'épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves. Il est intéressant de constater que le projet initial d'attribuer la construction de ces épreuves externes à une équipe interuniversitaire de chercheurs (option qui s'inscrit clairement dans le modèle A technocratique) a été battu en brèche par les membres de la Commission chargée de superviser cette construction. Cette commission est constituée de représentants des divers acteurs clés de l'enseignement fondamental et secondaire. Et après négociation (modèle sociopolitique B), l'option a été de construire des épreuves en collaboration étroite avec des acteurs de terrain et de les tester dans les classes (on prend en compte certaines priorités du modèle anthroposituacionniste C).

À l'aide de cette grille d'analyse (tableaux 1 et 2), voyons maintenant dans quel sens vont les réformes curriculaires actuelles et en quoi elles devraient transformer les pratiques enseignantes.

TABLEAU 2  
**Conceptions diverses liées aux trois types  
 de développement de curriculums**

<i>Aspects liés aux types de développement des curriculums</i>	<i>Approche technologique</i>	<i>Approche sociopolitique</i>	<i>Approche anthropo- situationniste</i>
Recherches évaluatives : Buts ; évaluer l'efficacité. (Les objectifs sont-ils mieux atteints qu'avec le curriculum précédent?)		Fournir aux divers partenaires concernés, les informations dont ils ont besoin.	Accompagner le processus d'implantation : comprendre le fonctionnement des acteurs.
Recherches évaluatives : Démarches	Test quant aux effets (traditionnellement, recueil d'informations selon des schémas expérimentaux).	Enquêtes sur les représentations. Analyse des besoins (des diverses catégories d'acteurs).	Recherches-actions ; études de cas ; recherches collaboratives ; approches qualitatives...
Références aux recherches sur l'enseignement	Quels sont les effets des comportements des enseignants ? ( <i>process-product</i> )	Quelles sont les représentations et les conceptions des enseignants ? ( <i>teacher thinking</i> )	Comment les enseignants (et les élèves) fonctionnent-ils en situation ? ( <i>situated cognition and action</i> )
Système éducatif conçu comme...	... un système (emboîté) sur le modèle des machines commandables.	... un ensemble de sous-systèmes humains ayant leurs intérêts propres.	Le cœur du système = les situations éducatives particulières, complexes et évolutives.
Conception sous-jacente des rapports sociaux	Société stable et hiérarchique : consensus social vers le progrès issu des avancées technologiques.	Société avec groupes d'intérêts ; consensus obtenu par la négociation.	Société composite (sous-cultures distinctes). Communautés de pratique.
Conception de la gestion	Gestion hiérarchique.	Cogestion	(Co)autogestion
Logique dominante d'implantation du changement	Standardisation	Négociation	Innovation et professionnalisation.

## **2. ÉVOLUTIONS CURRICULAIRES ACTUELLES : LEURS INCIDENCES SOUHAITABLES EN TERMES DE PRATIQUE ENSEIGNANTE**

Sur le plan international, dans le contexte de la mondialisation, on voit poindre une nouvelle politique de l'éducation. Selon la plupart des sociologues de l'éducation, les tendances dominantes de réformes actuelles de l'école obligatoire consistent à définir des exigences centrales (nationales ?) quant aux « *outputs* » (des socles de compétences ou des profils, référentiels de compétences, etc.) et à introduire des macrorégulations par une évaluation externe des acquis. Une certaine autonomie est attribuée localement pour définir les démarches, méthodes, modalités, procédés pour atteindre les buts (Lessard, 2000 ; Van Haecht, 1998).

Cette régulation se caractérise, entre autres, par le passage d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition des comptes « professionnalisante » ainsi que par le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et à l'organisation apprenante : vers un collectif de travail autonome, construisant de nouvelles pratiques (Lessard, 2000). Cette évolution prend des formes très variées selon les pays : elle consiste en une décentralisation (comme en France) ou une centralisation (comme en Belgique francophone).

En ce qui concerne les curriculums, une évolution radicale a eu lieu au cours des trente dernières années : on est passé de programmes centrés sur les contenus-matières à des programmes visant le développement de compétences. Ce n'est pas sans incidence sur les pratiques enseignantes souhaitées.

### **2.1. SELON LES TYPES DE CURRICULUMS, DES PRATIQUES INDUITES**

La plupart des curriculums traditionnels étaient définis en termes de « matières » à acquérir par les élèves. Puis vinrent la pédagogie par les objectifs et la visée d'une maîtrise de savoir-faire pointus. Au cours de ces dernières années, on voit se développer dans tous les pays des curriculums définis en termes de compétences : on veut plus clairement rendre les personnes capables de faire face efficacement à des familles de situations complexes, proches des situations professionnelles ou de situations de vie. Et on voit également poindre une visée d'éducation globale (développement personnel, social, professionnel, citoyen, etc.). Ces quatre priorités successives de définition du curriculum, inspirées de De Ketele (2000),

sont intégratives en ce sens que les objectifs-capacités incluent les matières, que les compétences consistent précisément dans l'intégration et la mobilisation de connaissances, de savoir-faire, mais aussi d'attitudes et autres ressources (Le Boterf, 1998 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2001). Enfin, le développement global de la personne consiste à acquérir des connaissances et à développer des compétences, mais dans une perspective intégrative qui concourt au développement personnel et social.

Selon le type de priorités définies dans le curriculum (contenu-matière, objectif-capacité, compétences, éducation globale, etc.), quels sont les aspects des pratiques enseignantes prioritairement touchés ? Une réponse schématique à cette question est proposée au tableau 3.

**TABLEAU 3**  
**Évolution des priorités curriculaires et de leur corollaire en termes de pratiques d'enseignement et d'évaluation**

<i>Phase</i>	<i>Définition du curriculum en termes de...</i>	<i>Priorités souhaitables des pratiques d'enseignement et d'évaluation</i>
I	... contenu-matière	Transmettre des matières (évaluer les connaissances acquises).
II	... savoir-faire, <i>skills</i> , objectifs-capacités	Entraîner les apprenants aux tâches, (évaluer le degré de maîtrise des objectifs).
III	... compétences (référentiels)	Confronter les apprenants à des situations authentiques, complexes, qui nécessitent l'intégration de ressources multiples (pour l'enseignement et l'évaluation).
IV	... éducation globale (citoyenneté, épanouissement personnel, etc.)	Faire vivre des situations de participation citoyenne, de communication positive... (faire participer pleinement l'apprenant à l'évaluation).

Dans tous les cas, la définition de priorités quant aux effets attendus comprend *ipso facto* des hypothèses fortes quant aux méthodes et dispositifs de formation pour obtenir les effets escomptés en termes d'apprentissage (ce qui a des implications en termes de développement de compétences des enseignants et en termes de stratégies d'implantation d'innovations, etc.). Parfois, les relations entre les visées et les pratiques sont clairement affichées. Par exemple, de nouveaux programmes d'études – visant des « socles de compétences », des « compétences terminales » ou encore des « compétences professionnelles » – comprennent clairement des

prescriptions quant à de « nouvelles » pratiques enseignantes. On préconise des démarches socioconstructivistes, une pédagogie par projets ou par résolution de problèmes, des approches fonctionnelles, contextualisées, implicantes, etc. (nous y reviendrons). Ces prescriptions sont parfois explicites ; elles sont souvent implicites. Par exemple, la formation citoyenne se réalise certes partiellement par les contenus, mais elle passe d'abord par la pratique de la démocratie en classe, ce qui devient l'affaire de chaque enseignant, mais aussi celle de tous (Becker et Couto, 1996 ; Chapelle, 2002 ; Lechat, 2001).

De fait, l'enjeu de réformes curriculaires centrées sur le développement des compétences des apprenants consiste à modifier les pratiques enseignantes pour aboutir aux effets attendus en termes d'apprentissage et de développement des apprenants.

## **2.2. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ACTUELLEMENT INDUITES**

Quelles sont les attentes actuelles quant aux pratiques enseignantes ? La documentation experte est claire à cet égard. Je me limiterai ici à quelques aspects marquants en me référant à des travaux menés avec des collègues belges. Parmentier et Paquay (2002) ont développé un outil d'analyse des situations d'enseignement de façon à identifier en quoi elles visent un apprentissage en profondeur et la construction de compétences. Dix dimensions ont ainsi été dégagées : l'apprenant, confronté à des situations problèmes, agit et interagit, il réfléchit sur son action et s'autoévalue, il exploite des ressources diverses, il structure les connaissances et les intègre dans la perspective de donner du sens et de préparer le transfert. Un outil similaire a été mis au point dans un projet interuniversitaire pour analyser dans quelle mesure des dispositifs de formation initiale contribuaient au développement de compétences et de l'identité professionnelle (Beckers et Paquay, 2002). La dimension de la contextualisation des apprentissages en référence à des situations authentiques est également l'objet d'études (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000 ; Clauw, Vercruyssen, Dufays, Thyron, Carlier, Mottier et Paquay, 2006). Ces travaux s'inscrivent dans la lignée de ceux qui ont été développés dans le monde anglo-saxon (De Corte, Verschaffel, Entwistle et van Merriënboer, 2003).

On s'attend à des changements de pratiques d'évaluation : évaluer des compétences, c'est plus qu'évaluer des connaissances (Beckers, 2002 ; Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2002 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003 ; Roegiers, 2001 ; Segers, Dochy et Cascallar, 2003). Allier évaluation formative et certificative ne va pas de soi (Davies

et LeMahieu, 2003; Paquay, Defêche et Dufays, 2002). De plus, viser le développement de compétences implique un travail dans la durée et des collaborations autour de projets communs, ce qui change les pratiques habituelles.

La nécessité, pour les enseignants, de développer de nouvelles compétences implique qu'ils aient des outils d'analyse et qu'ils puissent utiliser un langage pédagogique commun pour partager leurs pratiques. Sur cette question, des chercheurs s'interrogent actuellement sur la place et l'usage des savoirs scientifiques pour le développement de compétences professionnelles (Saussez et Paquay, 2004).

Bref, aux yeux des observateurs attentifs, des changements s'imposent, mais il faudra attendre les résultats des travaux en cours pour dégager plus finement ce qui, dans les dispositifs et pratiques de formation, aboutit de fait à la construction de compétences. En tout état de cause, on peut comprendre que les enseignants résistent à des prescrits qui constituent quasi, aux yeux de certains, l'injonction d'un changement de métier, ainsi qu'on le constate ci-dessus.

### **2.3. VERS DE NOUVELLES PROFESSIONNALITÉS ENSEIGNANTES ?**

La réussite des réformes curriculaires implique des « changements de métiers » de la part des différentes catégories d'acteurs : les enseignants, les gestionnaires, mais aussi les apprenants (Perrenoud, 1997). Elle nécessite aussi la mise en place de nouveaux « métiers » : fonctions de cadres intermédiaires, de conseillers pédagogiques, etc. (Garant et Paquay, 2004; Lessard, 2000).

Pour certains enseignants, les changements attendus de professionnalité sont parfois très profonds : passer d'une posture de magister transmetteur de connaissances à celle d'entraîneur-facilitateur de la construction de compétences implique toutes les dimensions des sujets (cognitives, affectives, conatives...), leurs rapports au savoir, à eux-mêmes, aux autres, au monde... « Il est difficile d'activer les élèves et d'implanter un curriculum d'inspiration socioconstructiviste si on n'est pas soi-même dans sa pratique, mobilisé individuellement et collectivement, autonome, responsable et professionnel » (Lessard et Portelance, 2002, p. 31).

En conséquence, dans les nouveaux curriculums de formation initiale d'enseignants, il ne suffit pas de définir des référentiels de compétences, ou des dispositifs nouveaux. Il faut surtout des formateurs d'enseignants qui puissent adopter une posture d'accompagnateur – qui est souvent aux antipodes d'une posture d'enseignant (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Ce qui est mis en cause n'est donc pas d'abord le modèle RDD ni, plus généralement, la démarche technocratique visant une certaine standardisation. Si l'on expérimente une réforme dans un nombre limité d'écoles-pilotes, la question centrale est celle des conditions de la dissémination à l'ensemble des établissements. Et ce sont sans doute moins les ressources matérielles qui importent que les conditions qui favorisent l'engagement des acteurs dans la réforme. Plus généralement se pose la question: « À quelles conditions des réformes curriculaires influent-elles sur les pratiques enseignantes et conséquemment sur la qualité des apprentissages des apprenants? »

### **3. CURRICULUM ET PRATIQUES ENSEIGNANTES**

J'aborde ainsi le point central de ce chapitre: un curriculum de qualité se doit d'être efficace, mais quels sont les facteurs qui influent sur l'efficacité d'une réforme curriculaire? Suffit-il de prescrire un nouveau curriculum pour que les enseignants l'appliquent? Sur quels leviers agir et quelles stratégies mettre en œuvre pour que les enseignants modifient leurs pratiques dans le sens de la réforme? Telles sont les questions que je vais successivement aborder.

#### **3.1. FACTEURS INFLUENÇANT L'IMPLANTATION D'UNE RÉFORME OU D'UNE INNOVATION ET SA CONTINUATION**

La littérature sur les conditions de réussite d'une réforme ou d'une innovation est particulièrement vaste. Les travaux de Huberman (1973), Cros (2001) et Demailly (2001) sont bien connus dans le monde francophone, mais les synthèses les plus systématiques ont été réalisées par Fullan (2001) depuis plus de vingt ans, quant aux facteurs qui influencent l'implantation d'un changement planifié. Dans des ouvrages successifs, on retrouve ces facteurs à chaque fois, légèrement ajustés. Le tableau 4 propose de façon concise la synthèse la plus récente.

À de nombreuses reprises, au long de son ouvrage, Fullan (2001) précise que les facteurs principaux sont les chefs d'établissements (7) et les enseignants (8). L'impact des directions est manifeste (Galand et Gillet, 2003; Garant, 1996; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1998) et se marque à travers des stratégies diverses pour implanter le changement (Pelletier, 1999; Tilman et Oueli, 2001). L'impact des enseignants est tout aussi évident: « l'effet maître » n'est plus à prouver! (Duru-Bellat et Mingat, 1994; Luyten, 2003) seul, mais surtout en équipe (Gather Thurler, 2000).

**TABLEAU 4**  
**Facteurs influençant le degré d'implantation**  
**d'une réforme curriculaire**

<b>Le degré d'implantation (et/ou de continuation)</b> <b>est accru dans la mesure où...</b>	
<b>A. Caractéristiques du changement</b>	
1. Pertinence du changement	... les besoins de changement sont perçus.
2. La clarté des buts et des moyens	... les buts et les moyens d'une innovation sont bien compris par les utilisateurs.
3. La complexité	... le changement attendu est important et difficile.
4. Qualité et praticabilité du programme	... l'innovation est perçue comme praticable. ... le matériel est disponible et utile.
<b>B. Caractéristiques « locales » (District, établissements, acteurs)</b>	
5. District (commission scolaire; départements; réseaux...)	... les responsables soutiennent l'innovation. ... les innovations antérieures ont réussi.
6. Conseils de gestion d'établissements	... les différentes catégories d'acteurs appuient (gestionnaires, personnel, parents...).
7. Chef d'établissement	... la direction soutient l'innovation et prend un « leadership pédagogique ». ... elle fournit les conditions organisationnelles de la réussite (temps, moyens, structure, climat, formation...).
8. Enseignants	... les enseignants sont engagés vers le changement (caractéristique personnelle). ... il existe des relations de collaboration, de soutien, de communication ouverte. ... un accompagnement des équipes est assuré (ainsi que la formation).
<b>C. Facteurs externes</b>	
9. Pouvoirs publics et administration (facteurs très variables selon les pays)	... les autorités publiques appuient l'innovation et fournissent les moyens nécessaires (accompagnement) et font pression sur les acteurs. ... les autorités favorisent des évaluations des conditions de l'efficacité. ... il y a continuité des réformes et congruence avec les besoins locaux.

Source: Fullan (2001), *The new meaning of educational change*.



Ce qui est le plus intéressant dans la synthèse de Fullan (2001), ce sont les quatre premiers facteurs cités ; l'importance des perceptions que les acteurs ont du changement planifié est considérable. Dès 1984, Huberman et Miles avaient montré que les acteurs, particulièrement les enseignants, s'investissaient davantage lorsqu'ils percevaient non seulement que les besoins visés étaient significatifs, mais aussi que les moyens proposés dans la réforme allaient concourir à répondre à ces besoins. Les perceptions des acteurs de terrain sont centrales. Comme l'ont montré Bourgeois et Nizet (1995), pour obtenir un changement de la part d'acteurs (par exemple de la part des enseignants), il importe que ceux-ci en perçoivent la légitimité.

Ces diverses analyses se réfèrent à des réformes curriculaires à dominantes de type technocratique (A) et/ou politique (B). Il est assez évident que si le changement curriculaire s'inscrit dans la conception anthroposituationaliste (1, 2, 3, 4, 7 et 8) mis en évidence par Fullan (2001), les utilisateurs directs auront une importance accrue (Cros, 2001 ; Gélinas et Fortin, 1996). Si les acteurs de terrain ont un tel poids dans la réussite d'une réforme, on peut se demander dans quelle mesure et à quelles conditions des initiateurs d'une réforme peuvent influencer sur les enseignants.

### **3.2. DES PRESCRITS INFLUENT-ILS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ?**

Les réformes curriculaires menées selon le modèle technocratique (A) sont implicitement fondées sur les séquences d'hypothèses suivantes : « les comportements des acteurs de terrain (enseignants, directions) sont d'abord stimulés par une incitation sociale externe ; celle-ci les amène à se mobiliser intérieurement (motivation) ; ils adoptent dès lors une pratique efficiente. Parfois même, il suffit d'imposer une norme (un comportement, une recette...), les enseignants l'appliquent ! ». De telles hypothèses sont hasardeuses ; elles sont en fait contredites par les recherches actuelles sur les pratiques enseignantes.

Un bref détour sur ce qu'est l'essence d'une pratique permet de mieux en juger. Une pratique enseignante n'est pas l'application automatique de plans, de dispositifs et de procédés ; comme toute pratique professionnelle, elle n'est pas non plus un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle (Schön, 1983). Ainsi, lors du colloque de l'ADMEE<sup>1</sup> à Lausanne, Clenet (2002) a mis en évidence des effets négatifs de prescrits quant à la procédure. De façon un peu caricaturale,

---

1. Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation. (Voir le site Web <[www.admee-europe.org](http://www.admee-europe.org)>).

il montrait que l'imposition de trois visites de stages avait comme effet que les superviseurs prenaient beaucoup de temps et d'énergie à montrer qu'ils faisaient ces trois visites... sans les effectuer réellement! Des études récentes décrivent de façon plus systématique le travail enseignant en classe en référence à des modèles d'ergonomie cognitive (Durand, 1996; Pastré, 2001). En réalité, la pratique ne consiste jamais dans l'application stricte de prescrits externes. Ainsi, selon Pastré (2001), le travail prescrit du pilotage de centrales nucléaires est résumé en 5 000 pages de consignes, mais, dans les faits, les pilotes n'appliquent pas ces 5 000 pages; ils analysent les situations en tenant compte de quelques indicateurs agrégés, compactés, amalgamés.

La pratique enseignante est plutôt une configuration d'interactions en contexte. Dans ces interactions, il y a des processus organisateurs qui prennent des formes différentes selon les configurations des situations, selon les types d'intervention... (Bru, 2002; Clot, 1999; Saujat, 2002). L'activité enseignante, comme celle de tout professionnel, d'ailleurs, est en bonne partie guidée par la situation. L'activité s'organise certes en partie selon un plan planifié, selon des décisions rationnelles préalables, mais une analyse fine du fonctionnement des enseignants en situation montre que l'activité est structurée pour une bonne part par des objets de la situation, sans qu'il y ait un traitement cognitif conscient par le sujet (Durand, Ria et Flavier, 2002). De l'ensemble de ces travaux, il ressort que les tâches prescrites aux enseignants et futurs enseignants par des méthodologues ou des didacticiens normatifs risquent de rester des règles vides de sens si elles ne s'articulent pas avec les logiques de fonctionnement des enseignants.

En réalité, comme l'ont montré Tardif et Lessard (2000), les prescrits ont une fonction herméneutique et ils doivent être réinterprétés par les acteurs. Ce sont également des analyseurs de pratique. Ce sont des principes d'engendrement de pratique, mais pour accepter ce type de prescrits, les enseignants doivent se l'approprier.

Habituellement, on pose la question: Dans quelle mesure les enseignants appliquent-ils les programmes? On devrait plutôt étudier: comment ils modifient les programmes, comment ils les adaptent? D'où un renversement de notre question de départ: Qu'est-ce qui fait faire (exécuter) le prescrit par les enseignants? Tyack et Cuban (1999, p. 135) écrivent à ce sujet que

[...] les réformateurs croient que leurs innovations changeront les écoles, mais il est important de reconnaître que les écoles modifient les réformes. Encore et encore une fois, les enseignants ont mis en œuvre des réformes de façon sélective et réajustée. Plutôt que de regarder ces mutations comme un problème à éviter, on pourrait les envisager

comme une vertu potentielle – des réformes pourraient être planifiées en vue de leur «hybridation» selon les besoins et les savoirs locaux. De même les finalités pourraient être considérées comme des hypothèses – des plans schématiques à évaluer selon leurs effets – plutôt que comme des cibles fixées dès le départ.

En conséquence, on pourrait affirmer qu'une réforme appliquée principalement selon le modèle technocratique (A) est inopérante. Elle risque de l'être tout autant si elle est engagée sur le seul modèle sociopolitique (B) dans la mesure où les logiques des acteurs de terrain ne sont pas prises en compte lors des négociations. Et on pourrait donc croire qu'une logique dominante de type anthroposituationniste (C) est la solution miracle! Ce n'est pas aussi simple! Les synthèses de travaux de recherche telles qu'elles sont schématisées au tableau 4 rappellent que les déterminants de réussite d'une réforme curriculaire sont multiples. On sait bien que ces facteurs jouent en interaction dans le continu d'une histoire où interagissent, avec des enjeux et des logiques diverses et mouvantes, de multiples acteurs, comme dans tous les processus anthropopsychosociaux en situation réelle (Morin, 1990).

Dans la réalité, selon les contextes, les moments, les structures organisationnelles, l'histoire des institutions et des équipes, le climat relationnel, etc., les acteurs peuvent ou non se mobiliser et ils peuvent s'engager plus ou moins dans la mise en œuvre d'un nouveau curriculum.

### **3.3. COMMENT AMENER DES ENSEIGNANTS À CHANGER LEURS PRATIQUES ?**

Il n'y a pas de recette en la matière. Je voudrais simplement ici analyser quelques exemples qui montrent tout à la fois la diversité des facteurs déclencheurs et la complexité des situations.

#### **3.3.1. Prescrire la collaboration entre enseignants ?**

La plupart des réformes curriculaire actuelles dans les pays de l'OCDE sont orientées vers la construction de compétences et/ou vers le développement global des jeunes. Elles impliquent que les enseignants collaborent, qu'ils se concertent pour harmoniser les dispositifs d'évaluation, qu'ils définissent en concertation des règles de fonctionnement, voire des règlements et des types de sanction dans une perspective d'éducation globale. Elles impliquent également qu'ils construisent en commun, par discipline, des dispositifs et outils pédagogiques, qu'ils développent des projets interdisciplinaires, par exemple pour l'éducation à l'orientation ou

pour l'acquisition de compétences transversales, etc. Bref, la plupart des réformes curriculaires prescrivent la collaboration entre enseignants. Un tel prescrit est-il suivi d'effets? Analysons deux exemples.

1. En Belgique francophone, depuis trois ans, les enseignants du primaire ont été libérés deux heures par semaine pour favoriser la concertation entre eux. C'est évidemment une avancée: la condition organisationnelle première pour collaborer est de dégager du temps pour cette collaboration, mais est-ce pour autant efficace? Une enquête réalisée quelques mois après la mise en œuvre de cette concertation imposée de deux heures par semaine montre des effets étonnants. Dans certains établissements où la concertation n'était guère développée, cette concertation obligée devenait l'occasion de papotage peu pédagogique. Dans une part conséquente des établissements dans lesquels une tradition de concertation était préalablement instaurée, ces deux heures ont eu des effets démobilisateurs. Retenons que, de façon plus générale, il ne suffit pas de prescrire, il ne suffit pas de fournir des ressources (de temps, de moyens, d'outils, etc.) pour que les acteurs adoptent de nouveaux comportements. C'est ce que révèlent également les diverses études rassemblées par Marcel Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (sous presse, 2007).
2. Dans sa thèse, Dupriez (2002) a montré que la collégialité dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire est une variable qui influence positivement le taux de réussite dans les écoles. En analysant ensuite les modalités de concertation et de collaboration dans plusieurs établissements, il a mis en évidence la diversité des situations. Dans l'un, le travail enseignant collectif est presque inexistant, dans un second, le travail collectif apparaît comme un leitmotiv: «Il faut coopérer!», clame la direction et l'importance du travail collectif est reconnue par tous, mais le chercheur constate que le travail collectif reste limité à quelques groupes d'enseignants. L'impression qui émerge est ainsi celle d'une grande dispersion des pratiques qui dépendent probablement davantage d'arrangements locaux que de la volonté des autorités éducatives. Ce sont souvent les conditions de travail qui, dans ce cas, imposent la collaboration. Bon nombre d'enseignants d'écoles professionnelles affirment: «C'est une question de survie! Seul, il devient impossible de s'en sortir! Depuis que nous avons développé en commun un matériel d'autoapprentissage, que nous développons des projets avec les jeunes, que nous avons organisé des classes-ateliers... nous pouvons faire face aux situations. C'est difficile, c'est exigeant, c'est fatigant; mais c'est viable!» (Dupriez, 2002)

Retenons que ces études de cas indiquent à quel point les dynamiques locales peuvent différer des propositions et injonctions émanant des autorités éducatives. Il importe donc de prendre en compte de quelle manière les acteurs se saisissent et transforment de telles orientations (Dupriez, 2003).

### **3.3.2. Changer d'abord les pratiques et les attentes des élèves ?**

En avril 2000, le magazine *Le Monde de l'éducation* titrait « La réforme qui fait peur » à propos de nouveaux programmes et de nouveaux dispositifs d'enseignement pour l'enseignement secondaire. Entre autres, dans les classes de 1<sup>re</sup>, puis l'année suivante en terminale, étaient préconisés les TPE, les travaux personnels encadrés. Il s'agit d'accompagner les élèves au cours d'un travail interdisciplinaire de longue haleine : des activités individuelles et collectives doivent être organisées pour que les élèves choisissent et délimitent un sujet, traitent des informations diverses, entre autres, en exploitant les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette réforme se caractérise par le fait qu'elle change le travail des élèves. Elle impose même des outils : carnets de bord, feuilles de synthèse, etc. Elle modifie en fait les espaces d'apprentissage, l'emploi du temps et même les modes d'évaluation au baccalauréat. L'analyse que font Estève et Liquette (2004) de ce dispositif prescrit est particulièrement intéressante pour notre propos.

C'est qu'en fait, en transformant le travail des élèves, cette réforme aboutit dans un bon nombre de cas à une véritable révolution du travail enseignant. Divers chercheurs de l'INRP qui collaborent avec Estève et Liquette (2004) constatent que les élèves s'engagent en général activement dans ce projet. Ils sollicitent davantage les professeurs documentalistes ; ils font pression sur leurs professeurs disciplinaires pour obtenir des conseils, des pistes et des outils. Les élèves se passionnent : ils en redemandent ! Et les profs s'adaptent *a minima* aux situations, en voient les avantages, puis ils modifient leurs pratiques et même parfois leurs conceptions de l'apprentissage. Et l'on peut supposer – mais cela resterait à prouver – que des transferts vont se faire vers d'autres pratiques enseignantes plus traditionnelles.

Cette stratégie qui consiste à imposer un changement des dispositifs d'apprentissage ne marche évidemment pas à chaque coup dans tous les contextes. Encore faut-il que les élèves eux-mêmes s'engagent dans le changement prescrit. C'est loin d'être gagné lorsqu'on sait que le métier d'élève consiste souvent à travailler à l'économie. Le métier d'apprenant préconisé par les réformes, les formateurs et les enseignants engagés est une utopie généreuse et il exige un investissement actif de la part des élèves : ce qui n'est jamais gagné d'avance (Perrenoud, 1994).

Bref, si l'enjeu des réformes curriculaires est une transformation des pratiques enseignantes et, conséquemment, des pratiques d'apprentissage, il est sans doute des stratégies d'implantation de réformes curriculaires plus efficaces que d'autres. En tout cas l'imposition directe de nouveaux buts (les compétences à atteindre) ne suffit pas et de loin!

### **3.3.3. Fournir des outils modèles ?**

Face à de nouvelles exigences quant aux compétences à développer, face aux prescriptions méthodologiques explicites ou implicites, les enseignants sont souvent désarmés. Dans les conditions qui touchent le travail ordinaire, ils devraient, tout à la fois, s'informer, se former, préparer de nouveaux dispositifs, du matériel, des outils, etc. Mais bon nombre d'enseignants ne savent pas comment faire réaliser concrètement les prescrits méthodologiques souvent généraux (et généreux!).

D'où des solutions développées par certains: accompagner une réforme curriculaire d'exemples détaillés de démarches et d'outils relatifs à des modules précis. Ces «exemples» sont minimalement théorisés de façon à faciliter le transfert aux modules que les enseignants auront à développer. C'est ce qu'ont fait Jadoulle et Bouhon (2001), Bouhon et Dambroise (2002) en publiant des manuels et outils relatifs à l'évaluation des compétences en histoire.

Une telle présentation de modèles – non pas à appliquer fidèlement, mais à transposer – peut également prendre des formes indirectes. Delory (1996) montre ainsi qu'une épreuve d'évaluation externe de fin d'études primaires appliquée à tous les élèves a un effet sur les pratiques enseignantes dans le cadre d'une rénovation. Pour les enseignants, l'épreuve constitue une référence concrète explicitant les objectifs généraux du programme des compétences d'intégration et de transfert. De plus, les enseignants réutilisent cette épreuve comme exercice formatif en cours d'année. L'examen externe aux établissements scolaires est ainsi devenu l'un des moteurs de la rénovation.

### **3.3.4. Favoriser l'autonomie et la reddition de comptes**

Dans la ligne des tendances lourdes actuelles des politiques éducatives déclarées des pays développés, une stratégie pourrait consister à limiter les injonctions centrales à des prescriptions relatives aux effets produits (les compétences à atteindre pour tels élèves de tels niveaux) et à laisser un maximum d'autonomie aux équipes éducatives. Dans le cadre d'un prescrit global focalisé vers une obligation de résultats, les équipes éducatives (au niveau des établissements, des départements, des équipes plus

restreintes) auraient une autonomie élargie quant au choix des moyens; mais elles devraient rendre des comptes quant à l'utilisation optimale de ces moyens (Lessard et Meirieu, 2004). Une telle stratégie combinée d'autonomie accrue et de reddition de comptes (*accountability*) aurait sans doute pour effet de renforcer les initiatives locales, la collaboration des équipes et le développement professionnel individuel et collectif. La perspective est d'inciter les établissements à devenir des organisations apprenantes (Gather Thurler, 2000).

Une telle stratégie nécessiterait en outre la mise à la disposition des équipes locales d'un ensemble de supports et de soutiens (ressources informatives, conseillers pédagogiques, etc.), mais aussi des régulations externes, telles que des mesures externes périodiques des apprentissages des élèves, de façon à éviter des attitudes parfois rapides d'autosatisfaction.

Une telle mesure périodique, à la fin de chaque cycle d'enseignement par exemple, devrait permettre à la fois de tendre vers une plus grande homogénéité dans les décisions d'évaluation certificative des élèves, mais aussi d'alimenter un dispositif d'évaluation des établissements. [...] Il nous semble qu'un dispositif stimulant d'évaluation des établissements peut contribuer, par une information des enseignants sur les effets de leur travail et par une intensification des échanges professionnels dans l'école, à une amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques. (Dupriez, 2002, p. 238).

Une évaluation efficace est nécessairement participative et passe par un travail réflexif de la part des acteurs invités à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles (Demailly, 2001). Comme le rapporte Dupriez (2002, p. 238):

Idéalement, cette évaluation interne doit s'accompagner d'un accompagnement externe qui d'une part, contribue à l'intensité des processus de remise en question et d'autre part, facilite l'accès à des ressources susceptibles d'accompagner des changements de pratiques. Dans cette perspective, la mesure externe des acquis des élèves apparaît comme une information communiquée aux établissements afin d'enrichir leur compréhension des effets du travail pédagogique mené dans l'école. Inscrit dans un dispositif d'analyse et d'adaptation des pratiques professionnelles, nous pouvons espérer qu'un tel travail stimule des pratiques de coopération professionnelle et soit favorable à une amélioration de la qualité de l'enseignement.

Des approches de ce type sont actuellement mises à l'essai dans des pays du monde anglo-saxon, entre autres, en Communauté flamande de Belgique (Kelchtermans et Vandenberghe, 1998). Dans tous les cas, on ne peut faire l'impasse sur la tension d'ordre paradoxal entre l'autonomie laissée aux acteurs et l'imposition d'une reddition de comptes (Durand et



Arzel 2002; Robinson, 1994). Une évaluation des enseignants dans un tel contexte doit remplir de nombreuses conditions pour favoriser la mobilisation des enseignants et leur développement professionnel (Paquay, 2004a, b et 2005a, b; Perrenoud, 2004).

### **3.3.5. Et d'autres stratégies encore...**

Les leviers de la mobilisation des acteurs de terrain sont divers et multiples. Au-delà de ceux qui sont proposés ici, on peut recenser Fleener (2002); Fullan (2001); Gather Thurler (2000); Maroy (2002); Paquay (2002). Une enquête comparative menée dans huit pays principalement anglosaxons (Wubbels et Poppleton, 1999) illustre bien la diversité des points de vue des enseignants sur les changements curriculaires. L'origine du changement est attribuée principalement aux initiatives gouvernementales, mais, dans certains cas, la source serait les établissements ou parfois même les enseignants eux-mêmes. Sans doute, les perceptions des enseignants francophones sont-elles aussi diverses. Il est peut-être une source de changement qu'on sous-estime dans ce type d'enquête, soit les changements des populations d'élèves. Les enseignants changent leurs pratiques peut-être d'abord parce que les pratiques traditionnelles ne sont plus adaptées à la culture et à la mentalité des élèves d'aujourd'hui: c'est une hypothèse que me suggérait Delory (1996) lors d'un entretien. Il ressort de l'enquête de Wubbels et Poppleton (1999) que les conditions historiques, culturelles, organisationnelles, etc., sont si différentes entre les pays, parfois entre les divers réseaux scolaires au sein d'un même pays, parfois même d'un établissement à l'autre, qu'il est sans doute illusoire de vouloir établir des généralités.

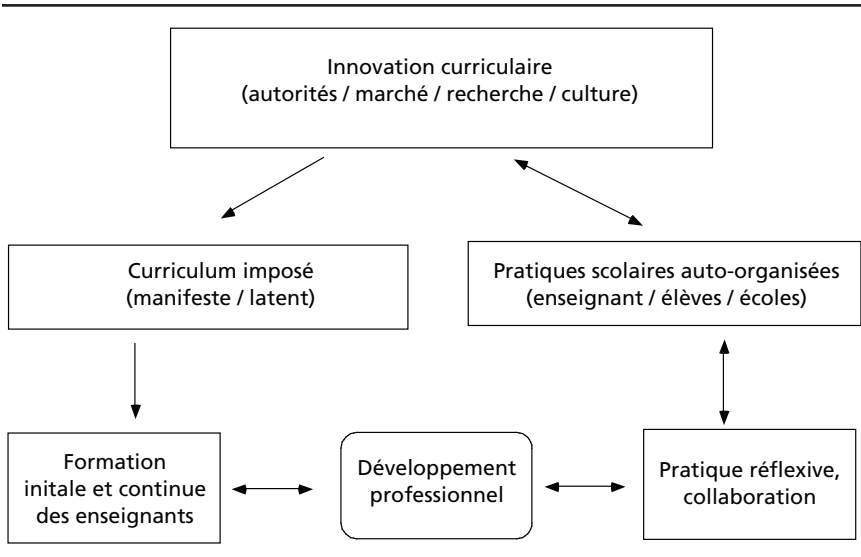
Néanmoins, la documentation sur le changement dans les systèmes d'éducation et de formation indique clairement que la réussite des réformes de programmes d'enseignement dépend des enseignants, individuellement et collectivement. Les programmes imposés courent le risque d'échouer si les enseignants n'acceptent pas et ne comprennent pas l'innovation (Fullan, 2001). En termes d'évaluation des curriculums, l'une des questions clés est celle-ci: A-t-on mis en place les conditions diverses favorisant chez les acteurs les transformations souhaitables de pratiques et leur développement professionnel?



### 3.4. CURRICULUM ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Lang, Day, Bünder, Hansen, Kysilka, Tillema et Smith (1999) développent deux conceptions opposées du développement professionnel en lien avec deux conceptions opposées de la mise en place d’une innovation curriculaire (Figure 1).

FIGURE 1  
Le développement professionnel des enseignants : conceptions bipolaires



Source : Lang, Day, Bünder, Hansen, Kysilka, Tillema et Smith, 1999.

Ces auteurs veulent simplement modéliser le lien entre réforme du curriculum et développement professionnel des enseignants. Deux modalités types sont mises en relief dans la figure ci-dessus.

1. À gauche, dans un contexte d’imposition d’une réforme, le développement professionnel est conçu comme se réalisant d’abord à travers les formations organisées. On notera que les auteurs ont utilisé des flèches unilatérales pour mettre en évidence le caractère linéaire et « téléguidé » du processus. La plupart du temps, dans cette modalité type, les contenus et méthodes de formation

sont définis par rapport aux objectifs (souvent contradictoires d'ailleurs) des réformes, sans tenir compte des besoins réels, des habitudes et de la culture enseignante.

2. À droite, dans un contexte valorisant les innovations locales allant dans le sens des axes d'une réforme curriculaire, les enseignants se développent professionnellement à travers les projets qu'ils construisent individuellement et collectivement; les collaborations sur des innovations pédagogiques suscitent une pratique réflexive. On notera que les flèches vont dans les deux sens.

Ayant appliqué ce modèle d'analyse à des études de cas dans divers pays anglo-saxons, Lang, Day, Bünder, Hansen, Kysilka, Tillema et Smith (1999) établissent effectivement un lien entre le type d'imposition d'une réforme et les modalités privilégiées de développement professionnel des enseignants. Il semble que, dans les pays francophones, les pouvoirs publics privilégient massivement l'organisation de formations à la carte alors qu'une dynamique de développement professionnel repose sur la réalisation individuelle et collective de projets et d'exploitation de ressources – entre autres les formations à la carte (Dauphin, De Ketele et Maroy, 2002; Huberman, 1986, 1995; Paquay, 2005a, b).

En définitive, il n'y a pas de recette miracle, mais on doit bien reconnaître avec Gather Thurler (2000, p. 23) que :

[...] les doctrines et théories de l'innovation scolaire ont, durant des décennies, constamment ignoré ou sous-estimé la problématique du sens du changement pour les enseignants, en se basant sur des modèles simplistes de l'acteur praticien, modèles rationalistes ou modèles bureaucratiques niant la complexité et le caractère systémique des organisations et des pratiques aussi bien que la part d'autonomie des acteurs.

La question de la qualité d'un curriculum devient ainsi relative au point de vue adopté.

## **CONCLUSION: QUID DE LA QUALITÉ?**

Dans le cadre de cet ouvrage centré sur les questions de qualité, on peut se demander en quoi ce chapitre contribue réellement à la notion de qualité. Dans la perspective d'évaluer la qualité en vue d'améliorer la formation, on peut s'interroger sur la conception de la qualité qui fonde notre proposition.

Voici ce que suggèrent Voisin et Bonamy (1996, p. 19) :

L'apport principal des démarches-qualité à la formation est, semble-t-il, de permettre, grâce à la vision systémique qu'elles proposent, d'analyser et d'exprimer en des termes différents des questions connues mais encore ouvertes. Les démarches-qualité postulent une identification de l'ensemble des acteurs qui sont engagés dans le système de formation et, de ce fait, cessent de focaliser l'attention sur la seule relation formateur/formé pour rendre possible la prise en compte de points de vue d'acteurs « discrets » qui sont souvent aussi des acteurs occupant une position stratégique (commanditaires-prescripteurs, gestionnaires, évaluateurs contrôleurs).

Dans un remarquable essai d'analyse conceptuelle de la qualité dans la revue *Éducation permanente*, Torres (1996) distingue deux types de qualités.

- La qualité **intrinsèque** (*hexis*) déterminante... dans une logique d'excellence. Par exemple, sur la base d'une liste de critères de qualité (**des** qualités), un expert peut déterminer le degré d'excellence d'un « produit » (que ce soit un objet, un service, ou... un curriculum).
- La qualité **relative** (*poïos*) est d'abord un acte de jugement subjectif exprimé à partir de normes et de critères *a priori*. Par exemple chaque « utilisateur » du produit a ses propres critères ; dans un contexte donné, à un moment donné, il voit les aspects intéressants de l'objet du service ou... du curriculum.

Sur cette base, Torres (1996) dégage trois types d'approches de la qualité (tableau 5). Dans le domaine des objets techniques, on imagine facilement des ingénieurs informaticiens qui analysent la qualité intrinsèque technique et matérielle d'un nouveau type de téléphone portable. On peut enquêter pour dégager les qualités techniques souhaitées et les besoins des diverses catégories d'utilisateurs d'un tel portable, mais il faudra attendre les utilisations de fait qu'ils en feront (pensons, par exemple, à l'engouement non directement prévisible pour les *short messages service* (SMS) qui ont quasi révolutionné les rapports sociaux entre jeunes). La simple lecture de ce tableau révèle que, intégrant une approche objective de la qualité (*hexis*) avec une approche subjective (*poïos*), on ne limite plus l'approche seulement au produit, ni seulement à l'utilisateur ; on se centre sur les démarches des utilisateurs, c'est-à-dire sur le processus d'utilisation. La question centrale pour un évaluateur de la qualité est de savoir quel est le type d'utilisation que feront les utilisateurs d'un produit donné.

TABLEAU 5

**Trois types d'approches de la qualité d'un objet (selon Torrès, 1996)**

	<i>A. Approche par le PRODUIT</i>	<i>B. Approche par l'UTILISATEUR</i>	<i>C. Approche par l'UTILISATION</i>
Principes fondamentaux	Le produit répond à toutes les exigences <i>a priori</i> (zéro faute) en réduisant les coûts!	Le produit satisfait aux exigences du client. Il est adéquat aux besoins (on peut aussi créer des besoins!).	Le produit est adéquat aux usages, aux besoins réels des utilisateurs en situation.
Critères de qualité	Efficience : le produit est conforme aux standards.	Adéquation aux besoins des acteurs (dite « conformité »!).	Utilisabilité
Dominante des types de qualité	Qualité objective, intrinsèque ( <i>hexis</i> ).	Priorité aux jugements subjectifs ( <i>poïos</i> ).	Double réflexion, objective et subjective.
... et aux critères	Efficacité objective, rationalité.		Implication et engagement des acteurs.

La transposition à notre problématique coule de source. Qu'est-ce qu'un curriculum de qualité ? De façon schématique, on peut dégager trois réponses types.

- A. Un bon curriculum est celui qui répond le mieux à une dizaine de critères de qualité tels qu'ils ont été définis par les experts en développement de curriculums (voir la section 1.2, p. 62). Il est rationnellement construit et il est efficace parce qu'il répond aux exigences reconnues par les scientifiques et les experts. On reconnaît les critères de qualité dominants dans l'approche technocratique de notre typologie des démarches de développement de nouveaux curriculums.
- B. Un bon curriculum est celui qui répond aux besoins des utilisateurs et qui a été négocié avec les diverses catégories d'utilisateurs.
- C. Un bon curriculum, c'est tout cela à la fois. Ce peut être un « prescrit-cadre » qui est réassumé par les acteurs dans une perspective d'innovation locale.

Il faut ajouter que les démarches qualité, en relation avec un curriculum, ne sont pas des rapports d'évaluation de l'ordre des bilans et du jugement. L'essentiel porte sur la dynamique du processus: les gens se rencontrent, font une autoévaluation et interagissent avec d'autres pour forcer l'externalité (Voisin et Bonamy, 1996). Ces démarches qualité touchent les divers aspects du système, particulièrement sur les pratiques pédagogiques.

Ainsi, manifestement, lorsqu'on parle de qualité des curriculums, on est à la croisée des chemins; même si on ne le sait pas toujours, on fait des choix fondamentaux quant à la façon dont on conçoit la qualité. Les positions peuvent être très différentes.

Les uns cherchent spontanément à saisir, cerner et déterminer la qualité. La contribution de Bouchard et Plante (2002) à ce chapitre est limpide. On voit d'emblée l'expert reconnu qui débarque pour faire un audit de qualité, armé de ses neuf critères transversaux et de listes sans doute impressionnantes d'indicateurs observables et de batteries d'outils, bref, de grilles de lectures solides qui permettront d'adopter un point de vue objectif.

D'autres – tels que De Ketele et Gérard (2007), dans le premier chapitre de cet ouvrage – insistent sur la diversité des besoins des diverses catégories d'acteurs (responsables politiques, gestionnaires, inspecteurs, directions, enseignants, parents, etc.), et focalisent leur regard dès lors sur les nécessaires stratégies de négociation et de prise en compte partagée des besoins communs et spécifiques, sans oublier les compromis boiteux et les jeux de force entre groupes de pression, d'où le plus souvent sont absents les acteurs de terrain.

Je caricature évidemment ici quelque peu les approches technocratiques et sociopolitiques, mais on peut appréhender des dérives si les démarches qualité s'inscrivent de façon quasi exclusive dans ces deux premières approches. Si les responsables politiques, les gestionnaires et les experts qu'ils consultent s'inscrivent uniquement dans ces approches, on peut sérieusement craindre que les démarches qualité ne soient singulièrement tronquées et qu'elles ne manquent d'abord de mains et de pieds: les mains pour faire les choses concrètement dans le quotidien, les pieds pour avancer. On peut sérieusement craindre aussi qu'elles ne manquent de l'intelligence des réalités concrètes telles que les perçoivent les praticiens engagés au jour le jour dans l'action éducative ou l'action de formation. Qu'elles ne perdent de vue, surtout, que l'essentiel des démarches qualité sont les dynamiques enclenchées et les dynamiques qu'elles enclenchent ou renforcent chez les diverses catégories d'acteurs, particulièrement les intervenants de terrain.

La qualité n'est jamais uniquement un acquis – son objectivation est, au moins partiellement, une illusion. La qualité est plus qu'un résultat de négociation ; la qualité est un construit dynamique avec les acteurs : elle se joue au quotidien sur le terrain des pratiques.

Au vu des développements de ce texte, on pourrait croire que je m'inscris davantage dans la troisième approche et que je dénigre les deux premières. Bien au contraire ! Je tiens précisément à insister en finale sur la complémentarité des trois approches. Comme le souligne Bonami (1996, 2001), une réforme curriculaire réussit *avec* et *contre* les enseignants. Les logiques de standardisation, entre autres, au nom d'enjeux sociétaux de démocratie et de développement global du pays, peuvent s'opposer aux logiques locales et uniquement pragmatiques des praticiens de terrain. On ne peut oublier que, à elle seule, cette dernière logique conduit aux pires particularismes, corporatismes, et à l'éclatement social, voire à l'exclusion des défavorisés, mais ce n'est pas une raison suffisante pour ne pas prendre en compte la nécessaire réappropriation d'un prescrit par les acteurs de terrain. Dans un contexte général, particulièrement en Europe, où les logiques dominantes sous-jacentes à la mise place de nouveaux curriculums sont technocratiques et politiques, il m'apparaît indispensable de réhabiliter à tous niveaux la logique des acteurs de terrain.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADMÉE – Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation. <[www.admee-europe.org](http://www.admee-europe.org)>.
- Allal, L. (1996). « L'évaluation des curriculums », *Encyclopedia universalis* (cédérom).
- Altet, M., L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, Presses universitaires de France.
- Becker, T.L. et R.A. Couto (dir.) (1996). *Teaching Democracy by Being Democratic*, New York, Praeger Pub Text.
- Beckers, J. (2002). *Évaluer les compétences*, Bruxelles, Labor.
- Beckers, J. et L. Paquay (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation (Recherches en éducation). En ligne. <[www.enseignement.be/prof](http://www.enseignement.be/prof)>. Consulté le 8 mars 2007.

- Bédard, D., M. Frenay, J. Turgeon et L. Paquay (2000). « Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances: les perspectives de "l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques" », *Res academica*, 18(1/2), p. 21-46.
- Bonami, M. (1996). « Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, p. 185-216.
- Bonami, M. (2001). « Émergence et implantation du changement, un paradoxe incontournable: les réformes pédagogiques en Communauté française de Belgique », dans M. Bonami (dir.), *Réformes et innovation dans l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, p. 76-86.
- Bouchard, C. et J. Plante (2002). « La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, (11/12), p. 219-236.
- Bouhon, M. et C. Dambroise (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Bourgeois, E. et J. Nizet (1995). *Pression et légitimation: une approche constructiviste du pouvoir*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bru, M. (2002). « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? », dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université, p. 133-156.
- Cardinet, J. (1990). « Évaluation externe, interne ou négociée? », dans IRDP, *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset, Fribourg, Delval, p. 139-157.
- Casalfiore, S. (2000). *L'activité des enseignants en classe: contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Groupe inter-facultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Les cahiers de recherche du GIRSEF 6. En ligne. <www.girsef.ucl.ac.be>. Consulté le 8 mars 2007.
- Casalfiore, S. (2002). « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: vers une analyse en termes d'action située », *Revue française de pédagogie*, 138, p. 75-84.
- Chapelle, G. (2002). *Changeurs de monde*, Bruxelles, EVO.
- Clandinin, D.J. et F.M. Connelly (1996). « Teacher as curriculum maker », dans P.H. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, p. 363-401.
- Clauw, C., B. Verduyck, J.-L. Dufays, F. Thyron, G. Carlier, L. Mottier et L. Paquay (2006). « Comment les enseignants du secondaire supérieur favorisent-ils un apprentissage contextualisé authentique? Revue de la littérature et recherche exploratoire », Bruxelles, Ministère de l'Éducation, Communication à paraître dans les *Actes du Congrès des chercheurs belges en éducation*, Namur, 22 mars.

- Clenet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance: « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire... »*, Paris, L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret « Missions de l'école »*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, Moniteur belge, 23 septembre.
- Communauté française de Belgique (2001). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, Moniteur belge, 19 janvier.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles, Labor.
- Cros, F. (dir.) (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement*, Paris, INRP.
- Cros, F. (2004). « Émergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la "traduction" », dans J.-P. Bronckart et M. Gather Turler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, p. 59-78.
- Dauphin, N., J.-M. De Ketele et C. Maroy (2002). *La qualité durable: la formation continue des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF).
- Davies, A. et P. LeMahieu (2003). « Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence », dans M. Segers, F. Dochy et E. Cascallar (dir.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 141-169.
- De Corte, E., L. Verschaffel, N. Entwistle et J. van Merriënboer (2003). *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*, Oxford, Elsevier (EARLI).
- De Ketele, J.-M. (2000). « Approche sociohistorique des compétences dans l'enseignement », dans C. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 83-92.
- De Ketele, J.-M. et N. Sall (1997). « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), p. 119-142.
- Delory, C. (1996). « Une épreuve de fin d'études primaires, levier pédagogique ou frein d'innovation ? », *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), p. 43-58.
- Demilly, L. (2001). « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », dans L. Demilly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck-Université, p. 13-30.
- Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires: analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Louvain, Université catholique de Louvain.



- Dupriez, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*, Louvain-la-Neuve, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Les cahiers de recherche du GIRSEF 23. En ligne <www.girsef.ucl.ac.be>. Consulté le 8 mars 2007.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Durand, M. et G. Arzel (2002). « Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants », dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 61-78.
- Durand, M., L. Ria et E. Flavier (2002). « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 83-104.
- Duru-Bellat, M. (2007). « L'évaluation de la qualité du contexte scolaire: dérive managériale ou exigence démocratique? », dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127 (dans ce livre).
- Duru-Bellat, M. et A. Mingat (1994). « La variété de fonctionnement de l'école: identification et analyse des "effets-maître" », dans M. Crahay (dir.), *Évaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, p. 131-145.
- Estève, C. et V. Liquette (2004). « Vers une collégialité du travail enseignant: les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées », dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- Fleener, M.J. (2002). *Curriculum Dynamics: Recreating Heart*, Berne, Lang.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3<sup>e</sup> éd., New York, Teachers College Press.
- Galand, B. et M.-P. Gillet (2003). *Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Les cahiers de recherche du Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF).
- Garant, M. (1996). « La direction d'établissement scolaire entre réforme et innovation », dans M. Bonami (dir.), *Réformes et innovation dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 70-75.
- Garant, M. et L. Paquay (2004). « Des conseillers pédagogiques pour accompagner des enseignants engagés dans la réforme: évolution des rôles », dans P. Laderrière (dir.), *Les nouveaux métiers de l'enseignement: où en est l'Europe?*, Paris, L'Harmattan, p. 97-116.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

- Gélinas, A. et R. Fortin (1996). « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », dans M. Bonami et M. Garant, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck, p. 115-144.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*, Londres, Routledge Falmer.
- House, E.R. (1979). « Technology versus craft: A ten year perspective on innovation », *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), p. 1-15.
- Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation ?*, Genève, BIE/UNESCO.
- Huberman, A.M. et M. Miles (1984). *Innovation up Close*, New York, Plenum.
- Huberman, M. (1986). « Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 75, p. 5-16.
- Huberman, M. (1995). « Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), p. 193-212.
- Jackson, P.W. (1996). « Conceptions of curriculum and curriculum specialists », dans P.H. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, p. 3-40.
- Jadoulle, J.-L. et M. Bouhon (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Kelchtermans, G. et R. Vandenberghe (1998). *Evaluation of a National Policy for Quality Improvement in Schools: External Requirements Versus Local Implementation Patterns*, Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Knight, P.T. et P.R. Trowner (2001). *Departmental Leadership in Higher Education*, Buckingham, Society for Research in Higher Education.
- Lang, M., C. Day, W. Bünder, H. Hansen, M.L. Kysilka, H. Tillema et K. Smith (1999). « Teacher professional development in the context of curriculum reform », dans M. Lang, J. Olson, H. Hansen et W. Bünder (dir.), *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*, Leuven, Garant, p. 121-131.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Lechat, T. (2001). *Démocrativité: 200 projets d'école*, Bruxelles, Luc Pire/Fondation Roi Baudouin.
- Leithwood, K., D. Jantzi et R. Steinbach (1998). « Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools », dans K. Leithwood et K.S. Louis (dir.), *Organizational Learning in Schools*, Lisse, Swets et Zeitlinger Publishers, p. 67-90.

- Lessard, C. (2000). «Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation», *Recherche et formation*, 35, p. 91-116.
- Lessard, C. et P. Meirieu (dir.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation: évolution, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Lessard, C. et L. Portelance (2002). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, Québec, CSQ.
- Lator, C., M. Garant et M. Bonami (2005). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation. En ligne. <www.enseignement.be/prof> Consulté le 8 mars 2007.
- Louis, K.S. (1999). «Rethinking school improvement», dans J. Murphy et K.A. Louis (dir.), *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 251-276.
- Luyten, H. (2003). «The size of school effects compared to teacher effects: An overview of the research literature», *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), p. 31-51.
- Marcel, J.-F., V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (2007, sous presse). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*, Symposium du Réseau REF, septembre 2005, Bruxelles, De Boeck.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Maroy, C. et V. Dupriez (2000). «La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone», *Revue française de pédagogie*, 130, p. 73-87.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2002). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Paquay, L. (1985). «Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires», *Les sciences de l'éducation*, 4, p. 3-34.
- Paquay, L. (2002). «Quels enseignants en 2020? Une synthèse des communications», dans F. Vaniscotte et P. Laderrière (dir.), *L'école, horizon 2020*, Paris, L'Harmattan, p. 183-191.
- Paquay, L. (2004a). «Action située, acteurs impliqués: vers des grilles d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants», dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- Paquay, L. (2004b). «L'évaluation des enseignants: tensions, paradoxes et perspectives», dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, p. 305-322.

- Paquay, L. (2005a). «Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité!», *European Journal of Teacher Education*, 28(2), p. 111-128.
- Paquay, L. (2005b). «Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats?», *Recherche et formation*, 50, p. 55-74.
- Paquay, L., G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.) (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain. En ligne. <www.i6doc.com>. Consulté le 8 mars 2007.
- Paquay, L., N. Defêche et J.-L. Dufays (2002). «Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative? Quels apports de l'apprenant?», dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 85-95.
- Parmentier, P. et L. Paquay (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse: le Comp.A.S.*, Louvain-la-Neuve, UCL, Grifed, Document inédit. En ligne. <www.grifed.ucl.ac.be>. Consulté le 8 mars 2007.
- Pastré, P. (2001). «Travail et compétences: un point de vue de didacticien», dans L. Leplat et M. Monmollin, *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octares, p. 147-160.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Pelletier, G. (2001). «Les états généraux sur l'éducation au Québec: processus d'évaluation, de négociations et de décisions politiques», dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 65-76.
- Perrenoud, Ph. (1993). «Curriculum: le réel, le formel, le caché», dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 61-76.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). «Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant», dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 207-232.
- Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Stattery et P.M. Taubman (2002). *Understanding Curriculum: An Introductory to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Bern, Lang.

- Rey, B., V. Carette, A. Defrance et S. Kahn (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Robinson, V. (1994). «The centrality of the autonomy–accountability dilemma in school and professional development», dans D.H. Hargeaves et D. Hopkins (dir.), *Development Planning for School Improvement*, Londres, Cassell, p. 69-79.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Saujat, F. (2002). «L'autoconfrontation croisée comme milieu de travail sur l'activité enseignante», dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- Saussez, F. et L. Paquay (2004). «Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques: quels espaces de formation et de recherche construire?», dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professional Think in Action*, New-York, Basic Books. Traduction française: *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logique (1994).
- Segers, M., F. Dochy et E. Cascallar (2003). «The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment», dans M. Segers, F. Dochy et E. Cascallar (dir.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 1-12.
- Snyder, J., F. Bolin, et K. Zumwalt (1996). «Curriculum implementation», dans P.H. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, p. 363-401.
- Stufflebeam, D.L., W.Y. Foley, W.J. Gephart, E.G. Guba, R.L. Hammand, M.O. Merriman et M.M. Provus (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*, Itasca Illinois, Paecckock. Traduction française: *L'évaluation au service de la décision*, Victoriaville, NHP (1980).
- Tardif, M. et C. Lessard (2000). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.
- Tilman, F. et N. Ouali (2001). *Piloter un établissement scolaire: lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Torres, J.-C. (1996). «Hexis et poïos: essai d'une analyse conceptuelle de la qualité», *Éducation permanente*, 126, p. 31-44.
- Tyack, D. et L. Cuban (1999). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press.

- Vandenbergh, V. (1998). « L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché », *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37(1), p. 65-75.
- Vandenbergh, V. (2002). *L'enseignement : état des lieux et utopie*, Bruxelles, Labor.
- Van Haecht, A. (1998). « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques ». *Education et sociétés*, 1, p. 21-46.
- Voisin, A. et J. Bonamy (1996). « La qualité de la formation : effet de mode ou lame de fond ? », *Education permanente*, 126, p. 13-30.
- Wubbels, T. et P. Poppleton (1999). « Knowledge about change and its effects on teachers », dans M. Lang, J. Olson, H. Hansen et W. Bünder (dir.), *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*, Louvain, Garant, p. 149-156.

CHAPITRE

4

**Contribution d'une évaluation  
des dispositifs d'enseignement  
à la modification des conceptions  
professionnelles des enseignants**

---

*Michel Grangeat*

*LSE (EA 602) – Université Pierre-Mendès – Grenoble, France  
et IUFM, France  
michel.grangeat@upmf-grenoble.fr*

**RÉSUMÉ**

*L'auteur vise à dégager des caractéristiques de la situation de travail qui pourraient susciter ou accroître l'engagement des acteurs dans l'amélioration de la qualité du curriculum. La qualité du curriculum est définie en fonction de deux modalités caractérisant l'organisation du travail enseignant dans l'établissement scolaire: cellulaire versus intégrée. Une démarche d'évaluation des conceptions des enseignants est ensuite élaborée en référence à cette organisation des parcours scolaires. L'étude empirique porte sur 21 équipes d'écoles primaires formées, durant trois ans, à l'élaboration et à l'évaluation de leurs dispositifs collectifs. Une analyse des réponses (N = 64) à un questionnaire permet de comparer les conceptions des formés à celles d'autres enseignants. Les résultats montrent que le dispositif testé modifie les conceptions des praticiens en direction d'une meilleure prise en compte des apports des différents professionnels intervenant dans le curriculum, de la diversité des apprenants et de l'inscription dans une dynamique d'amélioration des pratiques personnelles.*



Ce texte vise à étudier en quoi les conceptions des enseignants relatives à l'organisation du curriculum peuvent évoluer sous l'effet du mode d'évaluation des dispositifs collectifs mis en œuvre dans leur établissement. Il s'agit de dégager des caractéristiques de la situation de travail et, notamment, de l'accompagnement institutionnel dont les professionnels peuvent bénéficier, qui pourraient faciliter ou accroître l'engagement des acteurs dans l'amélioration de la qualité du curriculum.

À cette fin, nous définissons d'abord la qualité du curriculum en fonction de deux modalités caractérisant l'organisation du travail enseignant dans l'établissement scolaire; nous discutons ensuite l'importance de dispositifs composant le curriculum réel eu égard à cette qualité. Nous déterminons alors un processus d'évaluation des conceptions des enseignants, relativement à cette organisation des parcours scolaires. Est ainsi menée une investigation portant sur 21 équipes d'écoles primaires (représentant 117 classes, 2 700 élèves) formées et étayées, durant trois ans, par des formateurs, des conseillers, des inspecteurs et des chercheurs, à l'élaboration et à l'évaluation de leurs dispositifs collectifs. Une analyse des réponses (N = 64) à un questionnaire permet de comparer les conceptions des formés à celles d'autres enseignants. La conclusion précise une définition de la qualité des curriculums et repère les conditions sous lesquelles son évaluation représente une aide à la transformation de l'organisation collective du travail enseignant.

## **1. DÉFINIR LA QUALITÉ DES CURRICULUMS**

L'évolution du métier enseignant, dans le cadre des réformes en cours dans la plupart des pays occidentaux, intensifie les interactions professionnelles sur le plan local, comme le montrent les recherches de manière constante (Lessard, 2000; van Zanten, 2004). La période de l'enseignement obligatoire, celle concernée par un curriculum commun, apparaît ainsi régulée par des prescriptions plutôt larges mais qui, en fait, structurent fortement le travail enseignant: programmes construits en termes de compétences, en partie transdisciplinaires; organisation fondée sur des cycles pluri-annuels; collaboration autour de projets d'établissement ou de contrats de secteur; intégration de tous les apprenants, quelles que soient leurs particularités; évaluation authentique, formative, visant à assurer la progression de chaque individu, soit en modifiant le contexte d'enseignement, soit en adaptant les aides aux apprentissages. Les acteurs disposent ainsi d'une marge d'initiative importante quant à la mise en œuvre des programmes d'enseignement et, de ce fait, la qualité du curriculum dépend largement des contextes locaux.

Afin de comprendre les mécanismes qui régissent cette qualité, il convient de caractériser ce curriculum : discriminer, d'abord, des modalités qui correspondent à différents niveaux de qualité et repérer, ensuite, des dispositifs qui déterminent ces modalités de régulation du curriculum.

### **1.1. UNE PLURALITÉ ORGANISÉE DE CONTENUS**

Le curriculum est défini, dans ce texte, en suivant Forquin (1996, 1998), comme une pluralité organisée de contenus cognitifs, étalée et ordonnée dans le temps, dans le cadre d'une institution d'éducation formelle. Il ne s'agit pas simplement d'un programme disciplinaire, mais plutôt de la configuration intellectuelle des contenus enseignés au long d'un parcours éducationnel. Dans un texte qui fait référence, Bernstein (1975) caractérise cet agencement selon deux pôles, qui, précise-t-il, ne dépendent pas de la nature intrinsèque des savoirs, mais qui sont des constructions sociales, des élaborations collectives : soit les savoirs sont isolés les uns des autres, selon un curriculum qu'il qualifie de type collection, soit les interactions entre contenus sont recherchées, selon un type intégré. Cette catégorisation lui permet de définir deux manières de configurer les contenus mais, également, les dispositifs d'enseignement et d'évaluation. Sont ainsi déterminées deux modalités pour qualifier ce que l'auteur appelle le « code éducationnel », autrement dit les modes de régulation des activités éducatives. Dans son texte, par des glissements successifs qui, le précise-t-il, appellent des références empiriques, Bernstein (1975) applique cette catégorisation à l'organisation des systèmes éducatifs comme à celle des établissements, puis aux pratiques de classe comme aux conceptions des enseignants. Ces modalités permettent ainsi de caractériser, à la fois, la configuration générale des contenus, des dispositifs et des parcours qui constituent le curriculum et la manière dont les enseignants se positionnent par rapport à cette organisation de leur travail collectif.

Un premier mode de régulation du curriculum, fermé, est caractérisé par : une délimitation stricte et une hiérarchisation immuable des savoirs ; des relations professionnelles laissant peu de place aux initiatives collectives des professeurs et à l'autonomie des apprenants ; une évaluation essentiellement normative régissant de manière exclusive la progression dans le parcours scolaire. Il existe, cependant, des variations au sein de ce mode, certains contenus, par exemple, pouvant concerner plusieurs enseignants. Ce mode est dénommé collection par Bernstein (1975), pour montrer que l'élève a, au long de son parcours, à collecter des acquis afin de répondre aux canons de l'évaluation, mais d'autres auteurs le qualifient d'insulaire (Young, 2001) ou de cellulaire (Tardif et Lessard, 1999) ; cette dernière dénomination sera retenue ici afin de mettre l'accent sur la fragmentation de l'organisation scolaire.

Un deuxième mode curriculaire, ouvert, est caractérisé de manière inverse : les savoirs sont coordonnés, soit par l'étude de thèmes mobilisant plusieurs types de contenus (c'est-à-dire les Itinéraires de découverte dans les collèges français), soit par l'harmonisation de plusieurs enseignants sur un même contenu (c'est-à-dire l'élaboration d'évaluations communes) ; les interactions entre enseignants sont recherchées afin de rendre les pratiques plus cohérentes et les particularités des apprenants sont prises en considération. Ce mode est généralement qualifié d'intégré ; tout en présentant également des variations, il est défini selon trois dimensions principales :

- coordination des contenus et cohérence des actions des différents intervenants de l'enseignement ;
- prise en considération des particularités des apprenants et des différentes voies d'accès au savoir ;
- activités d'enseignement rendues plus explicites et donnant lieu à des échanges entre enseignants.

L'évolution générale des systèmes éducatifs, en ce qui concerne la scolarité obligatoire, est orientée vers ce mode intégré (Young, 2001), mais cette évolution n'est pas sans dérives (Bernstein, 1975) : il est possible que, dans les évaluations, soient privilégiées, de manière implicite et excessive, les caractéristiques personnelles des apprenants (comportement, culture, goût) au détriment des compétences cognitives objectives. Le mode intégré, touchant la personne et sa vie privée, pourrait alors s'avérer davantage préjudiciable à l'individu que le mode cellulaire ; des résultats empiriques, quoique tirés d'un échantillon réduit, confirment cette dérive (Roussier-Fusco, 2003). Afin de l'éviter, Bernstein (1975) pose quatre conditions :

- développer, entre enseignants, la cohérence entre les pratiques d'enseignement et d'évaluation ;
- coordonner, entre enseignants, la relation entre des conceptions intégrées et les pratiques de classe correspondantes ;
- expliciter, entre enseignants et apprenants, ce qui est évalué et la forme de ces évaluations ;
- réguler le changement vers le mode intégré par une direction collégiale qui implique aussi les apprenants.

Pour Bernstein (1975), ces modes sont en interaction à la fois avec les pratiques d'enseignement et avec les conceptions des enseignants : d'une part, si les enseignants ne partagent pas réellement l'idée d'intégration, alors au fond, certaines pratiques peuvent rester fermées et nuire à l'ensemble du dispositif ; d'autre part, si les enseignants exercent dans un contexte régulé sous le mode intégré, alors ils construiront des repères qui les guideront vers des pratiques qui conviendront mieux à ce type de

curriculum. C'est dans cette perspective, limitée à l'étude des interactions entre organisation de l'établissement et conceptions des enseignants, que s'inscrit le présent chapitre.

## **1.2. LE DISPOSITIF COMME ÉLÉMENT CLÉ DE LA QUALITÉ DU CURRICULUM RÉEL**

Une telle mise en cohérence du cadre de travail conduit, localement, à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs collectifs afin, d'une part, de créer, chez les enseignants, des repères, des référents, des guides implicites, qui régulent et coordonnent leurs activités individuelles et, d'autre part, d'explicitier des critères d'évaluation sans lesquels il n'est possible ni de donner sens à ce qui est enseigné ni d'estimer la pertinence des pratiques scolaires. La qualité du curriculum dépend donc, en partie, de l'existence de tels dispositifs.

Le dispositif d'enseignement est défini ici comme un agencement, une organisation de plusieurs actions éducatives simples. Induit par l'environnement institutionnel et construit par les professionnels afin d'atteindre les objectifs du curriculum, le dispositif est facilement identifiable par les acteurs – apprenants, formateurs, partenaires – et constitue ainsi un élément essentiel du curriculum réel. Dans ce texte seront étudiés les dispositifs curriculaires, ceux qui seraient susceptibles de réguler les apprentissages scolaires selon un mode intégré. De tels dispositifs constituent un agencement de situations ou de moyens éducatifs qui courent sur plusieurs années (un cycle ou plusieurs), impliquent des choix d'objectifs (disciplinaires, pluridisciplinaires et transversaux), provoquent des interactions entre différents types d'acteurs (enseignants du cycle et de l'établissement, intervenants éducatifs et apprenants) et explicitent les modalités de prise de décision (évaluation, recueil et communication d'informations entre les acteurs éducatifs). De tels dispositifs sont représentés, par exemple, par un portfolio régulant la progression de l'apprenant d'un cycle à l'autre ou, encore, par un document répertoriant et organisant les compétences essentielles nécessaires à la poursuite du parcours scolaire ; à condition que ces instruments soient élaborés, contrôlés et adaptés par les acteurs, dans l'établissement.

Du fait des interactions qu'ils mettent en cause, de tels dispositifs pourraient s'avérer potentiellement formateurs pour leurs réalisateurs et contribuer à la modification de leurs conceptions professionnelles. C'est ce qui sera exploré ici.

## **2. EXPLICITER LES CRITÈRES DE LA QUALITÉ DES CURRICULUMS**

Les réflexions précédentes montrent que l'organisation des activités d'enseignement et les conceptions qu'ont les enseignants des apprentissages scolaires peuvent être décrites selon un continuum qui va d'un cloisonnement strict des actions individuelles jusqu'à leur intégration dans un ensemble cohérent. Ce positionnement détermine la qualité du curriculum. D'un côté, les activités étant morcelées d'une cellule-classe à l'autre, le parcours de l'apprenant subirait de nombreuses ruptures, ne prendrait sens que pour ceux qui réussissent et dépendrait largement de la personnalité de chaque enseignant. À l'inverse, une organisation intégrée, coordonnée, des activités de classe permettraient d'améliorer les apprentissages tout au long des différents cycles de l'école obligatoire. Cependant, la réalisation de tels objectifs serait dépendante de la mise en place de dispositifs qui induisent, chez les enseignants, une mise en cohérence de leurs activités, leur adaptation réciproque avec les particularités de chaque apprenant, le souci, enfin, de juger de leur pertinence au regard des objectifs du curriculum. Ces dispositifs occupent donc un rôle déterminant dans la qualité du curriculum puisqu'ils devraient contribuer à modifier les conceptions et les pratiques des enseignants. Ce sont les conceptions des enseignants, quant à l'organisation curriculaire de leurs activités, qui seront évaluées ici, en fonction des trois dimensions, découlant des analyses précédentes.

Une première dimension est constituée par la coordination, plus ou moins étendue et réfléchie, des activités de classe dans un projet collectif. Cette dimension conduit à déterminer dans quelle mesure les enseignants font en sorte que les activités mises en œuvre dans leur classe soient parties prenantes d'une dynamique plus large, au moins à l'échelle du cycle, afin que la cohérence de leur organisation puisse être perçue par les destinataires du curriculum. Une deuxième dimension tient à la considération, plus ou moins constructive, des différences interindividuelles entre apprenants. La question est de savoir si, pour les enseignants, il est concevable de ne pas s'en tenir à prévoir des activités pour une classe prise dans sa globalité mais d'adapter et de différencier les situations en fonction des particularités des apprenants. La troisième, enfin, concerne l'appréciation, plus ou moins instrumentée, des effets des activités et dispositifs scolaires sur les apprenants ou leur entourage. La question est alors de savoir si, pour les enseignants, il importe non seulement de réaliser des activités qui plaisent aux élèves ou qui permettent un déroulement correct de la classe, mais de concevoir des situations dont l'impact sur les apprentissages puisse être objectivé.

## **2.1. L'INTÉGRATION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT COMME CRITÈRE DE QUALITÉ DE L'ÉCOLE**

Chacune des trois dimensions du mode curriculaire varie ainsi entre deux pôles, cellulaire et intégré. Préciser le positionnement sur ce continuum revient alors à concevoir le référentiel de l'évaluation. Ce dernier a été élaboré et testé, de manière exploratoire, à l'aide d'entretiens préliminaires puis d'un questionnaire intermédiaire (Grangeat, 2003). Ces approches ont permis de stabiliser un référentiel fondé sur les trois dimensions précédentes (voir l'annexe). La première dimension, concernant la coordination des activités de classe dans un projet d'équipe, se décline selon trois caractéristiques: l'existence d'un dispositif commun à plusieurs enseignants; le développement d'une dynamique d'équipe; l'étendue du champ des acteurs concernés par le dispositif. La deuxième, relative à la prise en considération de la particularité des élèves, consiste: à reconnaître la singularité de chacun; à modifier les pratiques de classe et les dispositifs en fonction des résultats de l'évaluation de leurs effets; à adapter les activités à la pluralité des apprenants. La troisième, enfin, qui tient à l'appréciation des effets des enseignements, comprend: l'élaboration d'outils d'évaluation du dispositif; la pratique effective de cette évaluation; la progression dans cette dynamique évaluative conduisant à distinguer les compétences professionnelles maîtrisées et celles qui restent à parfaire.

## **2.2. L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS, LEVIER DE TRANSFORMATION DES PRATIQUES**

Une telle organisation curriculaire ne peut vraisemblablement pas être mise en place aisément par les enseignants seuls. La question est alors de comprendre sous quelles conditions les dispositifs curriculaires peuvent conduire les enseignants à évoluer vers des conceptions professionnelles mieux intégrées. Le processus d'évaluation de la qualité des curriculums pourrait constituer un tel levier de changement.

Les recherches montrent, en effet, d'une part, que l'évaluation, lorsqu'elle s'attache à créer du sens tout au long du processus d'apprentissage ou de formation, transforme les représentations initiales (Cardinet et Laveault, 2001) et, d'autre part, que le développement des régulations métacognitives, en s'appuyant sur ce type d'évaluation, provoque une meilleure compréhension des actions nécessaires à la réussite des tâches complexes (Allal et Saada-Robert, 1992; Grangeat, 1999; Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001; Noël, Romainville et Wolfs, 1995). Enfin, les travaux menés dans le cadre de la didactique professionnelle accréditent l'idée selon laquelle les compétences professionnelles, et donc les concep-

tualisations permettant au praticien de comprendre sa propre activité, s'inscrivent dans une dynamique développementale comparable à celle des apprentissages (Grangeat, 2006; Mayen, 1999; Pastré, 2005). En conséquence, à condition que la démarche employée soit créatrice de sens et de régulation, il semblerait fructueux d'intégrer l'enseignant à l'évaluation de ses propres pratiques professionnelles et, notamment, celles concernant le travail collectif (Altet, 2001; Bernard, 1998; Gather Thurler, 2000). Un tel processus d'évaluation pourrait contribuer à l'amélioration de la qualité du curriculum.

### **2.3. L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS CURRICULAIRES COMME ÉLÉMENT DE FORMATION**

C'est cette question qu'explore l'étude empirique suivante qui porte sur une formation plaçant des équipes éducatives en position d'évaluer leur dispositif collectif. Cette formation par l'évaluation – qui dure trois ans et associe les praticiens à des formateurs, des conseillers, des inspecteurs et des chercheurs – consiste, avec chaque équipe de formés, à problématiser le fonctionnement de l'école puis à imaginer, mettre en œuvre et évaluer un dispositif curriculaire. La formation comporte des rencontres ponctuelles inter- ou intra-écoles.

Trois objectifs, qui accordent tous une place centrale à l'évaluation mais dont l'importance respective évolue au cours de l'action<sup>1</sup>, structurent cette formation.

- **Élaborer** : analyser le fonctionnement scolaire existant ; construire un problème à résoudre collectivement et concernant l'amélioration des apprentissages scolaires ; imaginer un dispositif visant à répondre au problème.
- **Réaliser** : mettre en œuvre le dispositif ; concevoir les référentiels de son évaluation ; évaluer le fonctionnement du dispositif afin de renforcer l'harmonisation des actions ; évaluer les effets du dispositif afin d'en repérer la portée sur les parcours d'apprentissage.
- **Mutualiser** : rédiger un compte rendu décrivant la démarche et ses résultats ; communiquer ces aboutissements entre les écoles participant à l'action.

---

1. Cette action participe de la recherche confiée, par le ministère français de l'Éducation nationale, à l'INRP, de 1998 à 2001, dans le cadre de la charte « Bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle ».



## 2.4. QUESTION ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'étude vise à comprendre en quoi le processus d'évaluation de dispositifs curriculaires, avec l'équipe enseignante d'un établissement, en coopération avec des professionnels extérieurs (autres écoles, formateurs, conseillers, inspecteurs, chercheurs), modifie les conceptions des enseignants quant à l'organisation de leur travail collectif. L'hypothèse étant que cette modification tiendrait à une meilleure décentration des points de vue des enseignants à l'égard de leurs activités, des apprenants et de leur propre évolution.

Cette transformation suivrait les trois dimensions caractérisant l'organisation curriculaire intégrée. Les enseignants pourraient alors expliciter en quoi ils parviennent à :

- dépasser l'attention centrée sur leurs pratiques de classe personnelles, afin de parvenir à leur intégration dans un projet d'équipe, de cycle ou d'établissement ;
- dépasser la conception d'activités adaptées à la classe prise dans sa globalité, afin de considérer la particularité de certains des apprenants ;
- dépasser la simple attention à la conception d'activités adéquates, afin d'apprécier les effets des dispositifs d'enseignement sur les apprentissages.

Cette modification des conceptions – qui rend explicitable ce qui, d'ordinaire, « va de soi » dans l'organisation du travail sur le plan de l'établissement scolaire, qui élucide les conceptions implicitement à l'œuvre au sein du curriculum réel – constituerait l'une des avancées nécessaires vers des pratiques en adéquation avec les objectifs d'un curriculum intégré. La présente étude s'en tient donc à cette première étape, à ce que les enseignants déclarent à propos de leurs pratiques.

Le référentiel d'évaluation permet de construire le questionnaire utilisé pour le recueil des données : chacun des 18 items du référentiel donne lieu à une question à laquelle il est demandé de répondre par oui ou non ; une question ouverte propose ensuite de justifier ce choix. Deux groupes de répondants sont constitués : 34 enseignants ayant suivi la formation et 30 enseignants d'écoles ordinaires. Ces répondants étant des volontaires, les groupes ne sont pas appariés. L'analyse des données permet cependant de comparer les conceptions et pratiques déclarées ; les différences entre les deux groupes sont testées à l'aide du  $\chi^2$ , la correction de Yates étant appliquée si nécessaire.



### **3. ÉVALUER LA QUALITÉ CURRICULAIRE SELON TROIS AXES**

Les conceptions curriculaires des enseignants sont analysées selon les trois dimensions retenues plus avant.

#### **3.1. COORDONNER LES ACTIVITÉS DE CLASSE DANS UN PROJET COLLECTIF**

Concernant la coordination des pratiques de classe personnelles dans une dynamique d'équipe, de cycle ou d'établissement, l'analyse quantitative des réponses au questionnaire (tableau 1) montre que tous les indicateurs sont nettement positifs pour le groupe des enseignants formés à l'évaluation des dispositifs curriculaires (DC) alors que cela n'est pas cas pour les écoles non incluses dans la démarche (ND).

Les deux groupes d'enseignants diffèrent, de manière significative, en ce qui concerne quatre indicateurs : l'existence d'un document permettant à chaque acteur d'évaluer le fonctionnement du dispositif curriculaire commun (1.1.2); son pilotage collectif au long de l'année (1.2.1); la régularité des échanges entre enseignants à propos de cette réalisation (1.2.2); la coopération des divers personnels spécialisés internes à l'école (1.3.1). Sur deux items, les deux groupes paraissent semblables : l'existence d'un projet commun engageant l'équipe éducative (1.1.1); l'engagement des partenaires de l'école (1.3.2).

L'écart quantitatif le plus important entre les deux groupes concerne l'existence, dans l'école, d'un document de référence permettant à chaque enseignant de contrôler le fonctionnement du dispositif curriculaire, d'effectuer un réglage de la mise en œuvre du projet commun avec les élèves dont il a la responsabilité (1.1.2). Sur ce point, l'analyse des questions ouvertes révèle que, dans les écoles ordinaires (ND), les enseignants disent, parfois, qu'ils se réunissent mais sans préciser le but de la réunion, et, le plus souvent, qu'ils se contentent de bilans annuels ou de l'engagement de chacun à respecter le projet commun. À l'inverse, dans les écoles formées (DC), les enseignants disent se référer à leur document d'évaluation afin de faire des bilans en fonction des indicateurs de fonctionnement qu'ils ont élaborés.

Ce référent, organisant les indicateurs d'évaluation du fonctionnement du dispositif, paraît rendre possibles, à la fois, l'explicitation mutuelle des pratiques et la coopération de différents professionnels du système éducatif (enseignants spécialisés, adjoints d'éducation, psychologues, etc.).

TABLEAU 1  
**La coordination des pratiques individuelles  
dans un dispositif curriculaire**

<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>DC (N = 34)</i>		<i>ND (N = 30)</i>		<i>Seuil</i>
		<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
1.1: <b>Existence</b> d'un dispositif curriculaire incluant des activités de classe des membres de l'équipe.	1.1.1: Un <b>dispositif</b> identifiable engage l'équipe dans l'amélioration de l'organisation scolaire.	34	0	27	3	n.s.
	1.1.2: Un document organise les indicateurs d'évaluation du <b>fonctionnement</b> du dispositif.	26	7	5	25	p < 0,02
1.2: <b>Dynamique</b> de l'équipe éducative autour du dispositif curriculaire.	1.2.1: Des réunions intercycles permettent, régulièrement au long de l'année, d'assurer le <b>pilotage</b> du dispositif.	31	2	23	7	p < 0,02
	1.2.2: Les <b>échanges</b> à propos des pratiques de classe sont fréquents et efficaces.	31	2	21	9	p < 0,02
1.3: <b>Étendue</b> du champ des acteurs engagés dans le dispositif curriculaire.	1.3.1: Différents <b>professionnels spécialisés</b> intervenant dans le champ scolaire coopèrent dans le dispositif.	29	4	18	12	p < 0,02
	1.3.2: Les <b>partenaires</b> de l'école sont associés à la mise en œuvre du dispositif de l'équipe.	26	6	23	7	n.s.

De fait, l'analyse des questions ouvertes montre, d'une part, que la diversité des professionnels engagés dans les écoles ND est moindre que dans les écoles DC et, d'autre part, que leur mode de participation diffère sensiblement. Ainsi, dans les écoles ND, lorsque ces personnes interviennent, c'est plutôt sous forme de prestations de service consistant, par exemple, à « faire » de la phonologie, de la kinésiologie ou du soutien ou à accompagner les sorties scolaires. À l'inverse, dans les réponses des écoles DC,

l'intégration de ces membres de l'équipe éducative qui n'ont pas la responsabilité de classe s'impose comme une nécessité dans le fonctionnement efficace de l'école et les actions des différents professionnels sont mieux harmonisées.

Cette opposition entre morcellement et harmonisation apparaît également dans les modalités d'échange de pratiques. Certes, dans les deux groupes, l'aspect informel de ces échanges est fortement cité lors des réponses aux questions ouvertes, bien que celles-ci diffèrent assez profondément. Ainsi, les enseignants des écoles ordinaires (ND) citent des échanges lors de réunions, mais mentionnent surtout le fait que c'est en réalisant le projet, en faisant quelque chose ensemble, que leurs pratiques s'enrichissent. Seuls ceux du groupe formé (DC) indiquent que sont programmées, souvent sur le plan du cycle, des réunions pour échanger sur les pratiques ayant trait au dispositif commun. La modification des pratiques, appuyée sur le référentiel de fonctionnement du dispositif curriculaire et des temps de réflexion commune, s'oriente alors vers des objectifs explicites et partagés.

Ces disparités entre les deux groupes, révélées par l'analyse des réponses présentant des écarts statistiquement significatifs, conduisent à réinterroger les résultats relatifs aux indicateurs pour lesquels les deux populations paraissent semblables. De fait, les réponses aux questions ouvertes font apparaître une nette distinction entre les deux groupes. Ainsi, lorsqu'il s'agit de décrire leur projet commun, les enseignants des écoles non accompagnées (ND) demeurent le plus souvent dans la confusion (c'est-à-dire langage et sciences) alors que ceux des écoles formées (DC) donnent toujours un titre explicite (c'est-à-dire parler pour apprendre, apprendre à parler). Il en est de même lors de la description succincte du projet commun : les enseignants ND énoncent, toujours, une suite de thèmes qui ne semble guère opérationnelle alors que ceux des écoles DC citent, quasiment tout le temps, deux ou trois objectifs essentiels de leur dispositif. Ainsi, derrière une apparente similitude, chaque école pouvant citer un projet commun aux enseignants, se cache une disparité capitale : d'une part, un arrangement thématique d'actions et, d'autre part, un dispositif clairement identifié. Ce résultat laisse penser que, dans le groupe ND, le projet de l'équipe éducative reste formel et se contente d'accoler les points de vue et les préférences de chacun des enseignants – ce qui est possible en France puisque le système est fondé sur la liberté des choix pédagogiques individuels – alors que, dans le groupe DC, ces choix individuels seraient harmonisés par l'intermédiaire du dispositif curriculaire.

En conséquence, la première perspective de modification des conceptions curriculaires serait confirmée : former et aider les équipes à élaborer et évaluer leurs dispositifs curriculaires modifient l'organisation scolaire dans le sens d'une plus grande coordination des actions individuelles des enseignants.

### **3.2. CONSIDÉRER LES APPRENANTS DANS LEUR DIVERSITÉ**

Relativement au fait de prendre en considération la particularité de certains des apprenants, tous les items sont positifs pour le groupe des formés (DC) sauf un, pour lequel les réponses se partagent à égalité (tableau 2). Cependant, seuls deux indicateurs distinguent les deux groupes de manière significative.

L'indicateur pour lequel les formés se partagent à égalité est relatif au fait d'interroger les élèves ou leur famille à propos du fonctionnement scolaire (2.1.1). Cependant, sur ce point, les enseignants des écoles ordinaires (ND) donnent nettement une réponse négative et les deux groupes se distinguent ainsi significativement. En ce qui concerne le fait de mieux repérer des compétences peu évidentes à première vue chez certains élèves (2.1.2), les résultats, significatifs, montrent que 80% des répondants du groupe DC affirment effectuer cette identification contre 66% de ceux du groupe ND ; cependant, de nombreux enseignants DC (40%) n'ont pas répondu à cette question. L'analyse des réponses aux questions ouvertes indique que ceux qui n'ont pas répondu disent se trouver dans une phase de doute : la mise en œuvre du dispositif et les échanges qu'elle suppose mettent en évidence la difficulté de cette détection qu'ils pensaient bien maîtriser auparavant. Pour les enseignants du groupe DC, la reconnaissance de la singularité des élèves semble donc explicite même si, pour beaucoup, elle est empreinte d'incertitudes. Il apparaît d'ailleurs, avec un degré de confiance élevé, que le groupe DC est celui qui dit pratiquer le plus souvent les regroupements temporaires, les ateliers inter-classes et les décloisonnements afin de tenir compte de la diversité des apprenants (2.3.2).

Les enseignants se répartissent à égalité entre ceux qui disent modifier le dispositif en fonction de l'évaluation de ses effets et ceux qui affirment l'inverse (2.2.1). Pour une part des enseignants, l'adaptation du dispositif ou du projet commun est inévitable. Elle s'effectue, pour les enseignants DC, en fonction d'une évaluation fondée sur le référentiel commun (1.1.2). Pour les autres, elle dépend plutôt du ressenti des enseignants et des comportements des apprenants. Pour une autre part des enseignants, le dispositif est perçu comme stable. Les enseignants DC disent que, la mise au point du dispositif ayant exigé de nombreuses réunions préalables,

TABLEAU 2  
La considération de la particularité des apprenants

Critères	Indicateurs	DC (N = 34)		ND (N = 30)		Seuil
		Oui	Non	Oui	Non	
2.1: <b>Reconnaissance</b> de la singularité des apprenants.	2.1.1: Les enseignants mènent des <b>enquêtes</b> auprès des élèves ou de leur famille sur la pertinence du dispositif.	15	15	3	27	p < 0,02
	2.1.2: Les enseignants s'efforcent à une <b>détection</b> , chez certains élèves, des compétences peu évidentes <i>a priori</i> .	15	4	19	10	n.s.
2.2: <b>Adaptation</b> du dispositif et des pratiques de classe à la diversité des apprenants.	2.2.1: L'évaluation de ses effets conduit les enseignants à la <b>modification</b> du dispositif.	18	15	14	15	n.s.
	2.2.2: L'essai de nouvelles pratiques conduit à une <b>variation</b> des situations proposées aux élèves de la classe.	33	0	29	1	n.s.
2.3: <b>Diversification</b> des activités en fonction des particularités de chacun.	2.3.1: Des activités prévoient la <b>diversification</b> des situations selon les élèves en difficulté ou en réussite.	32	0	22	4	n.s.
	2.3.2: Des séances permettent des <b>regroupements</b> temporaires des élèves selon leur diversité.	30	3	20	8	p < 0,05

sa planification était correcte et n'a donc pas nécessité de modification en cours de route. Pour les autres, les modifications du projet commun, perçues comme mineures, se décident lors d'échanges informels ne nécessitant pas de dispositif d'évaluation. Lorsqu'il s'agit de varier ou de diversifier les situations d'apprentissage (2.2.2 et 2.3.1), les réponses des deux groupes sont clairement positives. Ce résultat montre que les enseignants ND volontaires pour répondre au questionnaire ont – en ce qui concerne

les modalités de différenciation pouvant être mises en œuvre dans leur propre classe et sous leur seule initiative – des conceptions identiques à ceux du groupe DC.

En conséquence, la deuxième perspective de modification des conceptions serait valide sur deux points essentiels pour l'organisation curriculaire : considérer le point de vue de l'apprenant et de sa famille à propos du fonctionnement scolaire ; instaurer des activités dépassant le cloisonnement des classes. Une certaine collégialité dans la régulation du curriculum s'esquisserait ainsi dans les écoles du groupe DC.

### **3.3. APPRÉCIER LES EFFETS DES ACTIVITÉS SUR LES APPRENTISSAGES**

Concernant le fait d'apprécier les effets des dispositifs d'enseignement sur les apprentissages des élèves, tous les indicateurs, sauf un, sont positifs pour les écoles formées (DC) alors qu'il n'en est pas de même pour les écoles ordinaires (ND). Toutefois, pour deux items, les deux groupes ne se distinguent pas de manière fiable (tableau 3).

Trois indicateurs sont positifs et distinguent les deux groupes avec un très faible risque d'erreur. Le premier concerne l'explicitation des indicateurs permettant de repérer les effets du dispositif sur les apprenants (3.1.1) : majoritairement, les enseignants des écoles ordinaires (ND) ne mettent pas au point de tels repères alors que les formés (DC) se réfèrent presque tous à un document élaboré en équipe. Les deux autres (3.2.2, 3.3.1) sont relatifs à l'idée selon laquelle, afin d'être améliorées, les pratiques professionnelles – qu'elles fassent partie du projet commun ou non – peuvent être évaluées par les enseignants, à partir d'instruments qu'ils se créent personnellement. Contrairement à leurs collègues des écoles ND, qui sont très partagés sur ce point, les enseignants des écoles DC disent avoir intériorisé cette manière de pratiquer. Cette dynamique d'évaluation et d'amélioration des activités professionnelles différencie donc les deux groupes et marque une transformation des conceptions curriculaires.

L'indicateur (3.1.2) qui se révèle négatif pour le groupe DC concerne l'évaluation des effets du dispositif en pratiquant l'observation de quelques élèves choisis à cette fin (retenir six élèves – deux en réussite, deux en difficulté et deux de niveau moyen – afin de repérer finement les effets du dispositif est une possibilité issue de la formation). Les enseignants des écoles ND, qui ont nettement tendance à ne pratiquer ni une telle évaluation ni une telle observation, ne justifient jamais leur réponse à cet item. Cette lacune révèle, vraisemblablement, chez ces praticiens, une absence

TABLEAU 3  
**L'appréciation des effets des dispositifs sur les apprentissages**

<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>DC</i> (N = 34)		<i>ND</i> (N = 30)		<i>Seuil</i>
		<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
3.1: <b>Élaboration</b> d'outils d'évaluation du dispositif.	3.1.1: Des <b>indicateurs</b> d'évaluation des effets du dispositif curriculaire sont élaborés collectivement.	25	8	12	15	p < 0,02
	3.1.2: Un document de référence permet <b>l'observation</b> des effets du dispositif sur certains des élèves.	15	18	7	23	p < 0,10
3.2: <b>Pratiques</b> d'évaluation du dispositif et des activités de classe.	3.2.1: Les enseignants font le <b>constat</b> de l'efficacité du dispositif sur les apprentissages et les conduites scolaires.	33	0	28	0	n.s.
	3.2.2: Les outils et démarches d'évaluation sont l'objet d'un <b>élargissement</b> à des activités non liées au dispositif.	33	1	18	8	p < 0,01
3.3: <b>Progression</b> dans l'appréciation du dispositif et des activités de classe.	3.3.1: Les éléments du dispositif sur lesquels faire porter des efforts <b>d'amélioration</b> sont repérés.	27	5	16	13	p < 0,02
	3.3.2: Une <b>distinction</b> est opérée entre les pratiques professionnelles maîtrisées et celles nécessitant amélioration.	22	9	10	10	n.s.

de savoir-faire et de connaissances concernant l'évaluation des processus d'enseignement; de fait, il est probable que, pour la plupart d'entre eux, l'évaluation ne concerne que les productions ou les comportements des apprenants. Dans le groupe des formés (DC), ceux qui ont justifié leur réponse négative argumentent du fait que les effectifs des classes permettent d'observer tous les sujets, sans se limiter à un échantillon; ce qui veut

dire qu'ils évaluent les effets du dispositif. En conséquence, l'analyse des questions ouvertes permet, ici encore, de distinguer les deux groupes de manière explicite et de mieux comprendre les idées des enseignants formés.

Deux autres items sont positifs mais ne distinguent pas les deux groupes de manière significative. L'un concerne le constat de l'efficacité du dispositif (3.2.1); cependant, ici encore, l'analyse des questions ouvertes montre que les enseignants des écoles ND restent souvent dans le vague pour justifier ce constat alors que ceux des écoles DC le fondent sur des indicateurs précis. Ainsi, pour expliquer les effets constatés, les enseignants ND répondent le plus souvent par des mots clés (c'est-à-dire plus de motivation, participation, curiosité), alors que ceux des écoles DC se fondent sur des arguments précis tirés de leurs indicateurs (c'est-à-dire prise de conscience des lacunes lexicales, amélioration du langage oral). L'autre est relatif à la dynamique d'amélioration des pratiques professionnelles personnelles (3.3.2). Cette question a provoqué l'absence de réponse d'un tiers des enseignants ND et a partagé les répondants à égalité; les enseignants qui répondent par la négative – et vraisemblablement ceux qui ne répondent pas – pensent qu'il revient au personnel du corps d'inspection d'identifier les pratiques devant être améliorées. En revanche, ceux des écoles DC répondent quasiment tous et disent, de manière claire, être amenés à opérer une distinction entre les pratiques professionnelles qu'ils maîtrisent et celles qu'ils doivent améliorer.

En conséquence, la troisième perspective de modification des conceptions curriculaires serait pertinente également: les enseignants des écoles formées et aidées dans l'évaluation de leurs dispositifs curriculaires disent s'approprier cette démarche, l'intégrer à leur fonctionnement personnel et développer ainsi une dynamique d'analyse et d'amélioration des pratiques collectives.

#### **4. DISCUSSION ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS**

Les résultats de l'enquête montrent que, pour l'ensemble des 18 items retenus pour caractériser la qualité des curriculums: 7 items ont des réponses franchement ou relativement négatives pour les enseignants des écoles ordinaires (ND); 17 ont des réponses positives pour ceux des écoles ayant conçu et évalué un dispositif curriculaire (DC); 1 item partage exactement les répondants du groupe DC alors que les réponses sont franchement négatives pour ceux des écoles ND. Les deux groupes diffèrent de manière significative sur 11 items. Ces écarts portent sur:



l'harmonisation des actions des enseignants; l'engagement cohérent de tous les intervenants de l'éducation; l'évaluation instrumentée, critériée, des effets des pratiques d'enseignement; la prise en compte de l'avis des apprenants et de leur entourage à propos de l'organisation des enseignements; l'assouplissement du cloisonnement des activités. Ces écarts sont au centre de la définition de la qualité des curriculums. Cependant, les enseignants des écoles ordinaires ne se positionnent pas strictement à l'opposé de leurs collègues: ils adjoignent les partenaires de l'école à leurs actions, constatent des effets de leur projet et sont attentifs à adapter leurs activités aux particularités des apprenants afin de ne pas toujours les traiter dans leur globalité. Ces éléments assurent une certaine coordination du curriculum.

Ces résultats permettent donc d'avancer sur la question de la qualité des curriculums et de son amélioration sous l'effet du mode d'évaluation: étayer les établissements, par une approche formative fondée sur l'explicitation des indicateurs de l'évaluation de leurs dispositifs collectifs, aide les enseignants à développer des conceptions curriculaires mieux coordonnées et plus cohérentes. La qualité de l'organisation du travail enseignant sur le plan de l'établissement scolaire pourrait ainsi en être améliorée. Reste à discuter la fiabilité de ce résultat.

La première question à explorer est celle de la similitude des deux échantillons avant le processus de formation. Il est clair qu'aucune donnée n'est disponible à ce sujet: apparier, de manière fiable, deux groupes d'enseignants, avant un dispositif de formation, est extrêmement difficile à réaliser. En revanche, au cours du processus même, le sentiment d'amélioration de l'efficacité des pratiques personnelles a été évalué auprès des stagiaires. Les formés ayant répondu à cette enquête intermédiaire, d'une part, disent se sentir engagés au sein de leur équipe d'établissement, dans une dynamique d'amélioration du fonctionnement collectif et, d'autre part, montrent que cette transformation consiste en une meilleure coordination de leurs activités curriculaires (Grangeat, 2003). La présente étude, en comparant, au final, les conceptions des formés au sujet de l'organisation collective de leur travail à celles d'enseignants d'établissements non engagés dans le processus testé permet de confirmer ce résultat intermédiaire. C'est donc la cohérence temporelle longitudinale (Van der Maren, 1995) qui renforce la fiabilité des résultats de la présente étude.

La validité du résultat sera meilleure, cependant, à condition que les deux groupes ne diffèrent que par la formation à l'évaluation du curriculum, et que le questionnaire cible de manière pertinente les effets de ce mode d'accompagnement professionnel. De fait, le groupe ND n'a bénéficié, au mieux, que de stages thématiques (les sciences, la citoyenneté,

le langage). De plus, la composition respective des deux groupes est identique : majorité de femmes, ne dirigeant pas l'école, ancienneté moyenne d'une vingtaine d'années dont sept ou huit ans dans l'école de l'enquête, répartition dans chacun des trois cycles avec une prédominance pour le premier. Enfin, l'expérience ne joue aucun rôle dans l'écart entre les deux groupes : aucune différence constatée en comparant les réponses des enseignants expérimentés (plus de huit ans d'ancienneté) à celles des novices. Concernant le questionnaire, il apparaît qu'il est pertinent par rapport à l'objet de l'étude : les deux groupes ne se distinguent pas sur trois items ne correspondant à aucun indicateur du référentiel et ajoutés pour tester cette validité.

Il est certain, cependant, que l'effectif des répondants et le recueil des données uniquement par questionnaire posent problème ; ce qui dégage une piste pour de futures recherches, approcher les processus de fonctionnement des écoles par voie d'enquête représentant un enjeu essentiel (Scheerens, 2001). Néanmoins, dans ces limites, les données présentées ici permettent d'esquisser des perspectives utiles à l'évaluation de la qualité des curriculums.

## **5. ÉVALUER ET TRANSFORMER LA QUALITÉ DES CURRICULUMS**

Au total, dans ses limites de validité, cette étude permet d'avancer sur trois points : 1) la définition de la qualité du curriculum, 2) le rôle joué par l'approche évaluative de cette qualité et par le maillage institutionnel, 3) la transformation de l'organisation du travail enseignant dans l'établissement.

### **5.1. TROIS MODALITÉS POUR LA QUALITÉ DES ORGANISATIONS CURRICULAIRES**

La qualité de l'école dépend, vraisemblablement pour une partie, des dispositifs qui coordonnent le curriculum réel, sur la durée d'un cycle d'enseignement au moins. Ce sont ces dispositifs curriculaires qui permettraient de réduire les conceptions fermées des acteurs et qui créeraient les repères contribuant à la modification des pratiques enseignantes (Grangeat et Besson, 2006). Cependant, entre les pôles cellulaire et intégré, l'investigation empirique renforce l'idée selon laquelle l'organisation du travail enseignant est caractérisée selon un continuum : entre les deux modes de régulation du curriculum, les résultats mettent en évidence un palier essen-

tiel qui correspond aux conceptions des enseignants des écoles ordinaires ayant accepté de répondre au questionnaire. En effet, ces enseignants – en jouant de leurs compétences propres, de leur engagement personnel et de l'appui ponctuel de quelques formateurs ou conseillers – parviennent à coordonner partiellement leur activité.

Sur ce palier, le curriculum n'est ni cellulaire ni intégré, mais des lignes de cohérence apparaissent: des thèmes communs fédèrent les actions des enseignants, l'association des partenaires de l'école est recherchée, l'attention se porte sur les effets du projet commun sur les apprenants, des séances de classe différenciées tiennent compte de la diversité du public scolaire. Ce résultat rejoint d'autres investigations qui repèrent le fait qu'entre le fonctionnement en cellules-classes fermées et l'organisation en équipes, existe, très largement, la classe entr'ouverte (Barrère, 2002). Tout l'enjeu, au plan de l'établissement, consiste alors à dépasser ce mode de fonctionnement intermédiaire en allant vers davantage de coordination dans l'organisation du travail collectif.

## **5.2. UNE APPROCHE ÉVALUATIVE FORMATIVE ET INTERACTIVE**

L'investigation empirique confirme également l'idée selon laquelle la nature de l'approche évaluative jouerait sur la réussite de ce saut qualitatif vers un curriculum intégré (Cardinet et Laveault, 2001). L'approche étudiée ici est de nature formative et interactive dans la mesure où : elle s'intéresse aux conceptions, aux processus et aux produits (ce que pensent les enseignants, ce qu'ils tentent, ce qu'ils réussissent); elle s'inscrit dans une durée autorisant les régulations et les interactions (trois ans); elle reconnaît les compétences des formés (les équipes choisissent le dispositif à évaluer); elle vise l'appropriation des indicateurs de l'évaluation du curriculum par les professionnels (l'explicitation des référentiels de processus et de produit constitue une part importante de la formation); elle s'appuie sur des écrits de référence qui fixent les objectifs d'amélioration (les tableaux référentiels et les comptes rendus d'expérimentation); elle stimule les interactions entre acteurs différents (le réseau des écoles, des formateurs, des conseillers, des inspecteurs et des chercheurs). La qualité des curriculums se trouverait améliorée par une telle approche évaluative.

L'étude indique, en effet, qu'une telle évaluation modifie les conceptions quant au travail collectif: les enseignants disent parvenir à se décentrer de leur point de vue initial afin de coordonner leurs activités dans un dispositif d'équipe, d'en évaluer les effets et de modifier leurs pratiques dans le sens d'une meilleure individualisation envers les apprenants. En cela, ces

résultats rejoignent ceux d'autres recherches : celles qui, sur le plan des apprentissages, déterminent les conditions sous lesquelles une évaluation formative et interactive participe efficacement à la construction des compétences (Allal, 2002) ; d'autres qui, sur le plan de la formation, montrent que l'organisation d'ateliers de réflexion et d'action, regroupant les enseignants d'une école ou d'un secteur, leur permet d'avancer vers les conceptions caractéristiques d'un curriculum intégré (Andrews et Lewis, 2002).

### **5.3. UN NÉCESSAIRE MAILLAGE INSTITUTIONNEL**

Cette étude, enfin, met en évidence qu'il semble difficile pour des équipes enseignantes isolées de suivre une trajectoire visant une conduite plus réfléchie des aspects collectifs de leur travail. Afin de s'écarter d'un mode de travail morcelé, elles devraient pouvoir compter sur un environnement professionnel facilitateur, s'inscrire dans un maillage institutionnel, qui les étaye durant cette transformation de leur fonctionnement. Ce résultat rejoint d'autres études qui mettent en évidence la nécessité de susciter des réseaux de coopération et d'échanges, des synergies entre établissements (Dutercq, 2000) afin de créer une sorte d'outil d'apprentissage organisationnel (Gather-Thurler, 2000) et d'organiser davantage de collégialité dans la régulation du fonctionnement scolaire (van Zanten, 2004; Verhoeven, 1999). Ce résultat conduit à étudier les effets de la mise en réseau des établissements d'enseignement et de l'organisation de la situation de travail sur les compétences professionnelles (Grangeat, 2004; Grangeat et Munoz, 2006).

## CONCLUSION

Sur le plan pragmatique, cette étude esquisse une démarche d'amélioration de la qualité des curriculums. Dans le système institutionnel étudié, quelques éléments apparaissent comme des leviers contribuant à la modification des conceptions, dans le sens d'une meilleure coordination entre professionnels : identifier un dispositif curriculaire qui donne cohérence aux actions des enseignants de l'établissement et permette de communiquer avec le réseau des partenaires ; expliciter les indicateurs nécessaires pour réguler le fonctionnement de ce dispositif, pour constater la réalisation de ses objectifs et pour diffuser ses résultats ; mener des enquêtes auprès des destinataires du curriculum afin de prendre en considération leurs points de vue dans la transformation de l'organisation du travail enseignant. Pour soutenir cette dynamique interactive, il apparaît, enfin, que jamais il n'a été demandé aux établissements étudiés de rendre des comptes sur leur fonctionnement, mais de rendre compte, à d'autres professionnels et avec eux, de la manière dont ce dernier était conçu, évalué et amélioré. Une future étude pourrait, d'ailleurs, explorer les conceptions des professionnels collaborant avec les enseignants.

Sur le plan heuristique, cette étude pourrait apporter quelque contribution aux recherches sur l'articulation entre la formation des enseignants, l'évaluation des curriculums et l'amélioration de la qualité de l'école. En effet, les résultats tendent à renforcer l'hypothèse d'une relation entre organisation du travail et conceptions des enseignants ; ils ouvrent ainsi deux perspectives de recherche. La première consiste à préciser le continuum entre le mode cellulaire, fermé sur la classe et la discipline, et le mode intégré, ouvert aux coopérations et aux interactions : il s'agit de repérer ces modalités de régulation du curriculum beaucoup plus précisément qu'en définissant une position intermédiaire, trop consensuelle pour éclairer les mécanismes de modification des compétences professionnelles. La deuxième consiste à préciser la contribution de l'élaboration et de l'évaluation des dispositifs curriculaires dans cette dynamique professionnelle : il s'agit de repérer les constituants de la situation de travail qui pourraient agir sur les conceptualisations des enseignants et la qualité du curriculum.

ANNEXE  
Référentiel d'évaluation de l'organisation du travail enseignant dans l'établissement

<i>Dimensions</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
1: <b>Intégration</b> des pratiques de classe dans un dispositif curriculaire commun.	1-1: <b>Existence</b> d'un dispositif curriculaire commun incluant des activités de classe des membres de l'équipe.	1-1-1: Un <b>dispositif identifiable</b> engage l'équipe dans l'amélioration de l'efficacité de l'organisation scolaire. 1-1-2: Un document de référence organise les indicateurs permettant à chaque acteur d'évaluer le <b>fonctionnement du dispositif</b> avec les élèves dont il a la responsabilité.
<i>Les enseignants font-ils en sorte que les activités mises en œuvre dans leur classe soient parties prenantes d'une dynamique plus large, au moins à l'échelle du cycle?</i>	1-2: <b>Dynamique</b> de l'équipe éducative autour du dispositif curriculaire commun.	1-2-1: La <b>conduite du dispositif</b> donne lieu à des réunions intercycles, régulièrement durant l'année. 1-2-2: Les <b>échanges à propos des pratiques</b> , entre enseignants d'un même cycle, sont fréquents et efficaces.
	1-3: <b>Étendue</b> du champ des acteurs engagés dans le dispositif curriculaire commun.	1-3-1: Des <b>professionnels de diverses catégories coopèrent</b> dans la mise en œuvre du dispositif de l'équipe (enseignants spécialisés, adjoints à l'éducation, etc.). 1-3-2: Les <b>partenaires de l'école sont associés</b> dans la mise en œuvre du dispositif de l'équipe.

<i>Dimensions</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
<p>2: <b>Adaptation</b> du dispositif et des activités à la diversité des apprenants.</p> <p><i>Les enseignants cherchent-ils à adapter, à varier, à différencier, les situations de classe en fonction des particularités des apprenants ?</i></p>	<p>2-1: <b>Reconnaissance</b> de la singularité des apprenants.</p> <p>2-2: <b>Adaptation</b> du dispositif et des pratiques de classe à la diversité des apprenants.</p>	<p>2-1-1: Régulièrement dans l'année, <b>les élèves ou leur famille sont interrogés</b> sur la pertinence du dispositif.</p> <p>2-1-2: Chez certains élèves, <b>des compétences peu évidentes</b> sur lesquelles appuyer une dynamique de progrès sont détectées.</p> <p>2-2-1: Le dispositif est <b>modifié en fonction de l'évaluation</b> de ses effets sur les apprentissages ou les conduites des élèves.</p> <p>2-2-2: <b>De nouvelles pratiques</b> sont essayées afin de varier les situations d'apprentissage proposées aux élèves dans la classe.</p>
	<p>2-3: <b>Diversification</b> des activités en fonction des particularités.</p>	<p>2-3-1: <b>Des activités scolaires adaptées</b> sont conçues en direction des élèves en difficulté ou en réussite.</p> <p>2-3-2: <b>Des regroupements temporaires</b> (décloisonnement, ateliers) tiennent compte de la diversité des élèves.</p>
<p>3: <b>Appréciation</b> des effets du dispositif et des activités de classe.</p> <p><i>Les enseignants interrogent-ils leurs pratiques en fonction de l'impact des activités de classe sur les apprentissages de chacun ?</i></p>	<p>3-1: <b>Élaboration</b> d'outils d'évaluation du dispositif.</p> <p>3-2: <b>Pratiques</b> d'évaluation du dispositif et des activités de classe.</p> <p>3-3: <b>Progression</b> dans l'appréciation du dispositif et des activités de classe.</p>	<p>3-1-1: Des <b>indicateurs d'évaluation</b> du dispositif curriculaire commun sont élaborés collectivement.</p> <p>3-1-2: Un document de référence permet à chaque acteur d'<b>évaluer les effets du dispositif</b> sur des élèves spécifiquement choisis pour être observés.</p> <p>3-2-1: <b>L'efficacité du dispositif</b> commun sur les apprentissages et les conduites scolaires est constatée.</p> <p>3-2-2: Des <b>outils d'évaluation</b> sont élaborés pour des activités qui ne sont pas directement liées au dispositif.</p> <p>3-3-1: <b>Les éléments du dispositif</b> sur lesquels faire porter des efforts d'amélioration sont repérés.</p> <p>3-3-2: Les activités scolaires <b>bien maîtrisées et celles qui représentent un objectif d'amélioration</b> sont distinguées.</p>

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2002). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans J. Dolz et E. Olgagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 77-94.
- Allal, L. et M. Saada-Robert (1992). « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires », *Archives de psychologie*, 60, p. 265-296.
- Altet, M. (2001). « Pratiques d'évaluation et communication en classe », dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Bruxelles, De Boeck, p. 78-83.
- Andrews, D. et M. Lewis (2002). « The experience of a professional community : Teachers developing a new image of themselves and their workplace », *Educational Research*, 44(3), p. 237-254.
- Barrère, A. (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, 44, p. 481-497.
- Bernard, H. (1998). « Évaluer pour améliorer l'enseignement », *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), p. 1-3.
- Bernstein, B. (1975). « On the classification and framing of educational knowledge », dans *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, p. 85-115.
- Cardinet, J. et D. Laveault (2001). « L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique », dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-32.
- Dutercq, Y. (2000). « Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives », *Revue française de pédagogie*, 130, p. 143-170.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, De Boeck.
- Forquin, J.-C. (1998). « Curriculum », dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 239-243.
- Gather Thurler, M. (2000). « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue française de pédagogie*, 130, p. 29-42.
- Grangeat, M. (1999). « Processus cognitifs et différenciation pédagogique », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck, p. 115-127.
- Grangeat, M. (2003). « Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire », *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), p. 61-83.



- Grangeat, M. (2004). « Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 147, p. 27-42.
- Grangeat, M. (2006). « Formation continue et développement des compétences des enseignants », *Éducation permanente*, 166, p. 171-188.
- Grangeat, M. et C. Besson (2006). « Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, p. 17-31.
- Grangeat, M. et G. Munoz (2006). « Le travail collectif des enseignants : activités de coopération et de partenariat d'enseignants de l'éducation prioritaire », *Formation emploi*, 95, p. 75-88.
- Lafortune, L., C. Deaudelin et R. Deslandes (2001). « Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-71.
- Lessard, C. (2000). « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et formation*, 35, p. 91-116.
- Mayen, P. (1999). « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, 139, p. 65-86.
- Noël, B., M. Romainville et J.-L. Wolfs (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- Pastré, P. (2005). « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action », dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectique, activité, développement*, Toulouse, Octarès, p. 73-108.
- Roussier-Fusco, E. (2003). « Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne », *Revue française de pédagogie*, 144, p. 29-37.
- Scheerens, J. (2001). « Mesurer les indicateurs sur le fonctionnement des écoles par voie d'enquêtes », *Politiques d'éducation et de formation*, 3, p. 59-75.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- van Zanten, A. (2004). *Les politiques éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.
- Verhoeven, M. (1999). « Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? », *Éducation et société*, 4(2), p. 143-163.
- Young, M. (2001). « Du "curriculum en tant que construction sociale" à la "spécialisation intégrative" », *Revue française de pédagogie*, 135, p. 29-34.



CHAPITRE

5

# L'évaluation de la qualité du contexte scolaire

Dérive managériale  
ou exigence démocratique?

---

*Marie Duru-Bellat*  
*Université de Dijon*  
*marie.duru-bellat@wanadoo.fr*

**RÉSUMÉ**

*L'auteure présente une synthèse de la recherche en éducation sur les effets du contexte d'enseignement sur les progressions des élèves et les inégalités afférentes. Ses travaux, centrés sur ce que les élèves « gagnent » à fréquenter tel ou tel contexte, donnent de fait une définition de la qualité. Dès lors que celle-ci se révèle variable, il y a là une voie heuristique, pour le chercheur, pour mieux comprendre le fonctionnement du système. Le texte défend aussi l'idée qu'une école démocratique ne saurait se dispenser d'une évaluation soigneuse de cette qualité et de ses ressorts, quelles que soient les réticences compréhensibles du milieu enseignant.*

La notion de qualité a déjà fait l'objet de nombreuses tentatives de définitions, souvent abstraites et normatives : un enseignement de qualité est fait par des maîtres « bien » formés, des classes « pas trop » grandes, un matériel pédagogique « adapté », la définition de tout cela étant très incertaine. Dans ce texte, on se situera au niveau du contexte de l'école ou de la classe et, d'un point de vue avant tout pragmatique, on définira la qualité par le degré auquel on (le maître, l'école) atteint les objectifs jugés désirables : on parvient – plus ou moins – à ce que les élèves se sentent bien dans l'école, on parvient – plus ou moins – à ce qu'ils apprennent ce qu'on estime bon qu'ils apprennent, etc. Dans cette perspective, la qualité ne se définit pas *ex ante*, mais *ex post*, très concrètement, sur la base des transformations visibles que le contexte a « produit » sur les élèves.

Le terme « résultat » aurait tout aussi bien pu être utilisé que celui de « produit ». Ce texte posera alors que l'appréhension de la qualité passe par l'évaluation des résultats. Si le vocable de qualité est très consensuel – tout le monde est « pour » la qualité –, il n'en va pas de même quant à celui de résultat, *a fortiori* d'évaluation par les résultats. Celle-ci suscite de nombreuses réticences et inquiétudes dans les milieux pédagogiques (surtout francophones, comme en atteste Lessard et Meirieu (2005) : certains y voient une composante de l'entrée en force du libéralisme et de ses logiques managériales à l'école, et l'opposition à l'évaluation par les résultats participe alors d'une position plus globale, hostile à la mondialisation, au marché, au libéralisme... Si cet amalgame peut emporter l'adhésion sur le plan idéologique, il reste que la question de l'appréhension de la qualité par les résultats est posée, et ses enjeux, à la fois pédagogiques et scientifiques, ne sont pas mineurs.

La première partie partira de ce qu'on sait, grâce à la recherche, de l'influence du contexte scolaire sur les élèves ; car si la question de la mesure de la qualité du contexte scolaire est cruciale, c'est parce qu'il est établi que la qualité varie effectivement d'un site à l'autre, d'une part, et, d'autre part, que ces différences de qualité produisent des inégalités sociales spécifiques. La seconde partie reviendra sur les réticences que la notion d'évaluation par les résultats suscite, en essayant de les analyser. Mais quelles qu'en soient les bonnes raisons, le rejet de toute évaluation par les résultats serait extrêmement dommageable pour la recherche en éducation, et des plus problématiques dans la perspective d'une école démocratique.

## **1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF: EN ÉVALUER LES EFFETS, CAR IL CREUSE LES INÉGALITÉS ENTRE ÉLÈVES**

Le contexte dans lequel prennent place les scolarités, ce sont à la fois l'établissement fréquenté, les maîtres, les camarades, mais aussi, à un niveau plus « macro » que nous n'aborderons pas ici, tel système éducatif, et plus largement encore, tel contexte socioéconomique global.

On se doute bien que les apprentissages et le vécu scolaires dépendent de ces facteurs de « contexte », mais l'appréhension de leur influence se heurte fréquemment à une difficulté majeure : chaque fois que les caractéristiques du contexte sont relativement uniformes à l'échelle du territoire (national ou régional), l'analyse de leur effet est impossible puisqu'on ne peut évaluer que ce qui varie. C'est vrai en particulier des grands paramètres structurels ou réglementaires du système éducatif, par exemple des programmes. Or, la complexité des programmes et l'âge auquel on est censé maîtriser telle notion les rendent plus ou moins sélectifs et engendrent donc des inégalités spécifiques. Pour évaluer l'effet de ce type de facteurs, des comparaisons dans le temps ou des comparaisons internationales sont nécessaires, qui permettent, sinon de faire varier, du moins de mobiliser une certaine variété, dans les grands paramètres structurels pris en compte. Nous nous en tiendrons ici à l'estimation de l'influence de facteurs plus proches des élèves et de facteurs qui varient : l'école et la classe fréquentées sont deux « niveaux de contexte » qui présentent ces caractéristiques, même si toutes les classes et toutes les écoles d'un pays donné partagent en général des points communs (un certain niveau de formation du personnel, par exemple), dont on ne pourra pas évaluer l'impact, puisque, il faut le souligner, on n'évalue que les aspects variables du contexte.

Cela posé, la principale difficulté est alors de parvenir à détecter des effets spécifiques au contexte, alors que ce qui est immédiatement visible, ce sont des différences d'un site à l'autre. Par exemple, en France, les différences dans les flux d'orientation ou la réussite aux examens, entre régions ou entre établissements, sont bien connues, mais l'interprétation immédiate les rabat souvent sur les différences de caractéristiques socioéconomiques des régions ou de tonalité sociale des établissements. Ce faisant, on considère que l'institution scolaire « hérite » de publics dotés de caractéristiques plus ou moins favorables à la réussite, et que les résultats « reflètent » ces inégalités initiales. Il n'y a pas alors d'effet spécifique du contexte scolaire, mais seulement des effets de composition. Or il est aujourd'hui démontré qu'au-delà des effets de composition, de véritables effets contextuels se

manifestent, à savoir que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe, dotés de telle caractéristique organisationnelle ou de telle ou telle composition sociale, influe sur le « sort » scolaire des élèves (pour une synthèse, Bressoux, 1994 ; Scheerens, 2000). On abordera successivement le niveau de l'établissement, puis le niveau de la classe.

### **1.1. DES ÉTABLISSEMENTS INÉGALEMENT SÉLECTIFS, INÉGALEMENT EFFICACES**

D'un établissement à l'autre, les carrières scolaires des élèves diffèrent sensiblement. Ces écarts reflètent-ils simplement le profil scolaire et social des populations ? Pour éclairer cette question, des analyses statistiques multivariées sont nécessaires. L'appréhension des effets de contexte exige de prendre en compte à la fois les caractéristiques des individus et les variables caractérisant leur agrégation dans le contexte étudié (par exemple, origine sociale « individuelle » et « tonalité sociale » du public de l'établissement). De plus, il faut disposer d'observations collectées à deux moments du temps – niveau initial des élèves, niveau final –, puisque l'action de l'école prend place dans un laps de temps donné. En d'autres termes, et c'est là la notion de « valeur ajoutée », ce qu'il faut évaluer, c'est ce que des élèves initialement semblables « gagnent » ou « perdent » spécifiquement quand ils sont scolarisés dans tel ou tel contexte. La valeur ajoutée est donc une notion comparative : les établissements qui ont une valeur ajoutée négative apprennent certes quelque chose à leurs élèves, mais ils leur apprennent moins que ne le font d'autres établissements avec des élèves comparables.

L'estimation des « effets établissement » et des « effets classe » suppose ainsi de dépasser les « effets bruts » (les performances scolaires obtenues à l'issue d'une année donnée dans les différents sites) pour identifier d'éventuels « effets nets », c'est-à-dire le « plus » ou le « moins » en termes de progression scolaire (ou d'évolution de telle attitude) associée à la fréquentation d'un établissement pour des élèves ayant un niveau initial et des caractéristiques personnelles comparables. Il reste, dans un troisième temps, à s'efforcer d'expliquer ces « effets nets » en substituant à la variable « établissement » – qui est, jusqu'alors, une « boîte noire » – un certain nombre de ses caractéristiques (composition sociale du public, structure du corps enseignant, offre de places...), ou encore, de manière plus qualitative, certains traits de son fonctionnement interne. Ce n'est qu'en suivant cette démarche que sont mis en évidence d'éventuels « effets contextuels » : par exemple, pour des élèves de niveau initial donné et de milieu populaire, le seul fait d'être scolarisé dans un collège dont le pourcentage d'élèves

de milieu populaire est faible a-t-il une importance sur les progressions qu'ils réalisent, ou réciproquement, les élèves de milieu aisé « perdent-ils » à fréquenter des établissements populaires ?

En France, il existe des effets établissement significatifs en matière d'orientation des élèves vers les différentes filières (Duru-Bellat et Mingat, 1988). Pour les expliquer, une première piste est constituée par des effets d'offre (de places dans les différentes voies, sur place ou dans l'environnement proche). De plus, un certain nombre de caractéristiques des établissements jouent, de manière modérée : en particulier, il semble que les établissements s'avèrent d'autant plus sélectifs en matière d'orientation, c'est-à-dire laissent moins d'élèves poursuivre leur scolarité dans les filières les plus longues, qu'ils accueillent une proportion élevée d'élèves de milieu populaire. Cet effet contextuel quantitativement important s'articule avec l'influence du milieu social sur le plan individuel. Si, en moyenne, à valeur scolaire comparable, les enfants de cadre bénéficient des orientations vers les filières générales longues plus souvent que les enfants d'ouvriers, cet avantage varie selon l'établissement fréquenté : à niveau scolaire comparable, les élèves de milieu aisé scolarisés dans un établissement populaire ont des chances un peu moindres que les enfants de milieu populaire scolarisés dans un établissement socialement plus diversifié (ces deux cas n'étant pas, par définition, les plus fréquents). De manière générale, tout se passe comme si les établissements adaptaient leurs pratiques d'orientation à leur public majoritaire : une scolarité générale longue apparaît évidente pour les établissements dont la majorité du public est au moins de classe moyenne, et de fait tous les élèves de l'établissement « profitent » de cette norme ; à l'inverse, quand cette perspective apparaît moins comme le « destin » évident du public dominant, les inégalités individuelles s'expriment davantage.

Comment agit cette norme implicite ? Elle peut rendre les conseils de classe moins sélectifs dans leurs décisions et les élèves plus ambitieux dans leurs demandes. De fait, la seconde voie s'avère nettement prédominante : les demandes d'orientation des élèves sont d'autant plus ambitieuses, toutes choses égales d'ailleurs, que le niveau moyen des demandes enregistrées dans l'établissement est lui-même élevé. Quand une orientation ambitieuse apparaît comme la norme dominante, les demandes individuelles en sont affectées, notamment celles des élèves incertains, les élèves moyens et les élèves de milieu populaire, les demandes des élèves de milieu aisé étant plus « rigides à la baisse » et donc moins sensibles au contexte.

La composition du public de camarades marque aussi les progressions académiques et la qualité globale de leur socialisation scolaire. Les différences de performances d'un site à l'autre ne sont pas minces. Ainsi,



en deuxième année d'école primaire, en France, les « effets école » expliquent environ 5 % de la variance des scores en lecture, alors que, durant la même année, les caractéristiques personnelles de l'élève (origine sociale, âge, notamment) pèsent pour environ 4 % de la variance, pour des élèves de niveau initial identique (Bressoux, 1995). C'est dire que sur les progressions qui se jouent pendant une année, l'école fréquentée pèse autant, voire parfois plus que l'origine sociale, même si, sur l'ensemble de la carrière scolaire, l'origine sociale cumule ses effets de manière plus systématique (l'élève peut changer de contexte d'enseignement, il ne change pas de milieu familial). Ces « effets école » sont plus marqués chez les élèves les plus faibles (ils sont deux fois plus importants que pour la moyenne des élèves), alors qu'à l'inverse, ils sont de peu d'importance sur les élèves les plus forts.

Au niveau du secondaire inférieur aussi, les estimations faites par Grisay (1997) révèlent des « effets établissement » : environ 5 % de la variance du niveau atteint à l'issue du collège français (soit, à ce niveau secondaire-inférieur, la classe de 3<sup>e</sup>), en mathématiques (un chiffre un peu plus faible étant obtenu pour le français), s'explique par l'établissement fréquenté, sachant que les recherches anglaises ou néerlandaises donnent des chiffres se situant plutôt entre 6 % et 8 %. Si faible qu'il apparaisse de prime abord, cet effet signifie tout de même que les élèves scolarisés dans l'établissement le plus efficace obtiennent au sortir du collège un score en mathématiques supérieur d'un écart type à celui qu'atteignent des élèves qui étaient au départ (à l'entrée au collège, en 6<sup>e</sup>) de même niveau mais ont eu la malchance de fréquenter le collège le moins efficace. Notons enfin que l'existence d'« effets établissement » est également avérée sur la sociabilité et les attitudes civiques des collégiens (Grisay, 1997), ou encore le bien-être des élèves (Meuret et Marivain, 1997).

L'existence d'« effets établissement » significatifs est donc aujourd'hui démontrée, en matière de progression académique, et sans doute d'attitudes ; ces effets sont d'autant plus forts que l'école a le monopole des apprentissages en la matière et se trouve donc moins concurrencée par d'autres instances comme la famille (les matières scientifiques dans le premier cas, la langue maternelle dans le second). Ces « effets établissement » sont d'importance modérée, en moyenne, mais plus marqués pour les élèves moyens-faibles ; ils sont sans doute moins forts au primaire qu'au secondaire ; sachant, répétons-le, que l'on n'évalue jamais que l'effet de ce qui varie d'un établissement à l'autre. Les « effets établissement » sont plus ténus en France que dans les pays voisins (notamment la Belgique), sans doute en partie du fait de leur plus grande homogénéité sur tout le territoire, jusqu'alors en tout cas.

Il est hors de notre propos de résumer ici toute la recherche sur les « écoles efficaces » (note de synthèse de Bressoux, 1994, ou Scheerens, 2000); nous nous centrerons sur la portée de ces travaux en matière d'inégalités entre élèves. Tout d'abord, les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé. On sait, depuis le rapport Coleman (1966), que tous les élèves, notamment les plus faibles, « gagnent » à fréquenter une école au public plutôt favorisé. On retrouve ce type de résultat en France et dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2001): les progressions des élèves de collège sont plus fortes dans les établissements fréquentés par des élèves de classe moyenne ou aisée (Duru-Bellat et Mingat, 1988; Grisay, 1995). L'hétérogénéité du public d'élèves est également associée à plus d'efficacité et surtout à plus d'équité (moindre écart entre les « forts » et les « faibles »): les élèves des établissements à population hétérogène tendent après deux ans à se ressembler davantage que dans les établissements dont la population était au départ relativement homogène.

Dans les pays anglo-saxons, le courant de la *school effectiveness* a produit une masse de résultats convergents sur les facteurs pédagogiques propres à l'école associés à une bonne efficacité, avec en particulier une forte emprise du chef d'établissement, des attentes élevées à l'encontre des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves. En France (Grisay, 1997), le rôle du chef d'établissement n'apparaît pas aussi nettement, mais on retrouve, en premier lieu, une forte « exposition à l'apprentissage », avec une utilisation optimale du temps scolaire (peu de temps perdu pour la gestion de la discipline, notamment) et peu d'absentéisme. Jouent également des attentes élevées de la part des enseignants, et donc une valorisation marquée du travail scolaire. Interviennent aussi positivement la qualité des relations entre enseignants et élèves et de la vie au collège (telle qu'elle est estimée tant par les élèves que par les enseignants), la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves, un climat paisible.

De manière générale, c'est le climat de l'établissement qui s'avère important, notamment les dispositions générales des enseignants par rapport aux élèves, bien plus que sa politique déclarée, ou ses initiatives précises, en matière d'innovation pédagogique en particulier. Cette notion de climat reste à l'évidence difficile à cerner. Néanmoins, il semble qu'au niveau collège la capacité des établissements à construire une politique d'ensemble, à se mobiliser autour d'un projet soit associée à une moindre sélectivité des cursus et une équité plus grande; cela viendrait, notamment, du fait que les enseignants partagent une vision plus positive des élèves et de leur propre métier (Cousin, 1996; Dubet, Cousin et Guillemet,

1989). À l'inverse, l'anomie s'avère particulièrement dommageable pour les élèves les plus faibles ou les plus éloignés des normes scolaires : ils profitent de l'absence de cadre normatif pour développer toutes sortes de comportements « déviants » préjudiciables à leur réussite et à toute socialisation scolaires (Cousin, 1998). C'est d'autant plus vrai qu'ils constituent le public majoritaire : il existe une relation entre la concentration d'élèves défavorisés en situation d'échec scolaire et l'importance des incivilités et des violences, ou au contraire des situations de repli (van Zanten, 2000).

En conclusion, même si quelques facteurs généraux d'efficacité se dégagent des recherches, il n'est pas immédiat d'en tirer un portrait type de l'établissement efficace (et équitable), car les modes de fonctionnement qui s'avèrent positifs en moyenne ne le sont pas forcément pour tous. Ainsi Grisay (1997) montre qu'en milieu défavorisé, l'obsession de la discipline ou la raideur de fortes exigences peuvent être contre-productives (alors qu'elles se révèlent propices aux progressions dans les collèges plus favorisés) ; dans ces collèges au public défavorisé, la chaleur des relations, l'encouragement à la réussite de tous et le soutien parental seraient plus importants. On ne trouve pas, pour autant, d'établissement qui serait efficace pour les élèves favorisés et inefficace pour les plus défavorisés. Il reste que si l'existence d'un modèle unique de l'efficacité, qui serait également concevable et opérant quelle que soit la composition sociale et scolaire des publics scolaires, doit encore être confirmée, les « effets établissement » attestent en eux-mêmes des marges de manœuvre de l'institution.

## **1.2. FORMATION ET SOCIALISATION AU SEIN DES CLASSES**

Les contextes dans lesquels évoluent les élèves sont « emboîtés », puisqu'ils sont regroupés dans des classes qui sont elles-mêmes regroupées dans des écoles, et on peut se demander si l'effet est autre chose qu'une simple agrégation des effets classe (Bressoux, 1995) et établissement. Il convient donc d'évaluer spécifiquement l'influence des différents « niveaux de contexte », niveaux distincts mais susceptibles d'agir en interaction, tout en ayant à l'esprit leur caractère hiérarchisé. Il est clair que ce qui se passe en classe, où se jouent la valeur et le vécu scolaires dépend, pour une part, de ce qui se passe dans l'école, mais tout est dans l'ampleur de cette « part » et donc de l'autonomie du niveau classe.

Les effets classe ont surtout été étudiés eu égard aux progressions des élèves (mais on sait qu'ils existent en matière d'orientation, et plus encore en matière de notation). Aux premiers niveaux du primaire, en France, l'« effet classe » explique environ 14 % de la variance des progressions, un peu plus en mathématiques qu'en français (Bressoux, 1995 ; Mingat, 1991),

contre, rappelons-le, environ 5 % pour l'« effet école ». Des constats convergents sont obtenus dans les niveaux scolaires ultérieurs (pour le collège et le lycée), avec un « effet classe » plus fort que l'« effet établissement », et un peu plus marqué en mathématiques qu'en français. En ce qui a trait aux « effets établissement », les effets de l'appartenance à une classe sont plus sensibles chez les élèves les plus faibles.

Quelles sont les caractéristiques de la classe qui expliquent ces différences en matière de progressions des élèves ? Concernant la taille des classes, la plupart des études ne font pas apparaître de relations significatives avec les progressions des élèves, mais certaines d'entre elles, au primaire (Mingat, 1991) mais non au collège, pointent néanmoins un effet négatif, mais quantitativement limité, d'une taille élevée (dans une fourchette comprise entre 17 et 27 élèves). Parmi les caractéristiques de la classe, la composition du public apparaît plus importante. La recherche anglo-saxonne souligne à l'envi l'importance de ce *school mix*, dans sa dimension scolaire *academic mix* comme dans sa dimension sociale *social mix*. On s'intéressera donc à la manière dont les chefs d'établissement composent leurs classes, qui peut prendre la forme officiellement interdite, et donc souvent tabou de la constitution de classes de niveau. La constitution de ces « micromilieus » typés s'avère fréquente, et elle a des incidences sur les progressions des élèves : ils progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé. Par ailleurs, les progressions sont d'autant meilleures que l'hétérogénéité de la classe est forte, mais cet effet est moins intense que le précédent. Enfin, mais ce n'est pas le point le moins important, la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves : les plus faibles gagnent à fréquenter ce type de classe (dont le niveau moyen est le plus souvent supérieur au leur), alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts.

Pour tenter de comprendre les processus sous-jacents à ces effets des classes de niveau (et plus largement de la composition du public), plusieurs pistes ont été explorées (Gamoran et Mare, 1989 ; Slavin, 1987). Tout d'abord, selon le niveau des classes, l'instruction délivrée varie en quantité et en qualité, parce que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves avec, notamment, des interactions et des stimulations plus nombreuses avec les meilleurs élèves. Dans certains cas, le souci de différenciation de l'enseignant peut se traduire par une diversification non pas seulement des moyens offerts à l'élève pour atteindre les objectifs, mais aussi des objectifs eux-mêmes, qui sont plus modestes pour les élèves les plus faibles. Les effets des

groupes de niveau sur les acquisitions des élèves viendraient de ce qu'ils amènent les maîtres à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction.

Une seconde famille de processus susceptibles d'expliquer les effets des classes de niveau est de type psychosocial. C'est au sein des groupes de niveau que les élèves évaluent leurs propres résultats, intériorisent les normes scolaires et apprennent à nourrir telle ou telle ambition concernant leurs performances à venir. L'assignation à un groupe de niveau participe au processus de définition de soi et de construction de l'identité sociale, et cela va dans le sens d'un renforcement des différences initiales ; par exemple, on observe dans les groupes faibles une dégradation progressive de l'attention. Au-delà de cette influence des normes du groupe, toute une part de l'effet du *school mix* découlerait des interactions entre élèves (ce serait un *peer effect*), ces interactions étant inégalement stimulantes selon les différentiels de ressources (niveau initial, milieu familial...) entre les élèves. Ainsi, les élèves de milieu populaire pourraient, au contact de camarades dotés de ressources culturelles plus importantes, non seulement être dissuadés, par ce voisinage quotidien, de développer des comportements scolaires déviants ou de retrait, mais aussi apprendre véritablement de leur contact (Thrupp, 1999).

Les éducateurs (parents et enseignants) élaborent également des représentations et des attentes qui s'ancrent dans l'information apportée par l'assignation à tel ou tel groupe (indépendamment des compétences effectives des élèves). Dans cette perspective, les élèves des meilleurs groupes n'apprennent pas forcément davantage, mais sont traités comme s'ils avaient plus appris (on se réfère ici à des théories du type étiquetage ou *labelling*). Or le rôle spécifique des attentes des maîtres dans la dynamique pédagogique est bien connu : une attente positive stimule alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer. Mais au total (pour des chercheurs tels que Pallas, Entwisle, Alexander et Stluka, 1994), il semble que les modifications pédagogiques induites par l'organisation en classes de niveau pèsent d'un poids plutôt plus fort que les mécanismes de nature psychosociale (socialisation différenciée, normes de groupe, attentes et étiquetage...).

Pour comprendre ce qui se joue par le biais des processus d'instruction, on part du constat d'« effets maître ». Connus en France depuis les années 1980, ils s'avèrent à la fois marqués et durables. Au cours de la première année du primaire, les progressions sont plus affectées par le maître de l'enfant que par son origine sociale. On sait aussi que les élèves faibles sont plus sensibles aux « effets maître » ; autrement dit, les maîtres efficaces se singularisent par leur capacité à faire progresser davantage ce type d'élèves, s'avérant par là davantage égalisateurs.

Dans l'explication de ces différences d'efficacité entre les maîtres, leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge, formation) comptent très peu (dans les analyses empiriques faites sur la France), à l'exception de l'ancienneté, associée, jusqu'à un optimum situé autour d'une quinzaine d'années, à une meilleure efficacité. C'est donc par leurs pratiques quotidiennes que certains maîtres parviennent à faire progresser les élèves plus que d'autres, sachant que seules les pratiques variables d'un maître à l'autre peuvent voir leur influence évaluée. À propos de l'efficacité des pratiques pédagogiques, il faut rappeler que le pédagogue américain Bloom (1986) a établi la possibilité de faire réaliser par la grande majorité des élèves les apprentissages traditionnellement réservés aux meilleurs, dès qu'on les place dans des conditions d'apprentissage favorables. Dès lors, les pratiques pédagogiques, inégalement favorables, sont un des vecteurs importants par lequel se créent les inégalités entre élèves. Et les différences interindividuelles seront d'autant plus fortes que les pratiques sont de piètre qualité – la qualité étant, rappelons-le, définie *ex post*, par les effets de ces pratiques sur les évolutions des élèves.

Un premier paramètre crucial est la gestion du temps en classe, qui varie sensiblement selon les maîtres, ce qui atteste de leur autonomie, malgré l'existence de règles nationales. Par exemple, dans un pays pourtant centralisé comme la France, en première année de primaire, le temps alloué au français peut varier du simple au double (Suchaut, 1996). Le maître efficace, quant aux acquis scolaires, est celui qui parvient à maximiser le temps pendant lequel les élèves sont actifs en termes d'apprentissage (sachant qu'il existe un temps d'apprentissage optimal). Cela passe par une certaine gestion du groupe-classe : prendre en charge tous les élèves, passer d'une chose à l'autre sans rupture, maintenir un rythme continu, proposer aux élèves des activités adaptées à leur niveau, maximisant ainsi leurs occasions d'apprendre.

Ces modes variables de gestion du temps sont lourds d'incidence sur les inégalités d'acquis entre élèves, et aussi sur les inégalités sociales dans les apprentissages. L'observation des pratiques des enseignants en milieu défavorisé montre combien les tâches de maintien de l'ordre empiètent sur le temps disponible pour les activités d'enseignement (van Zanten, 2000).

Les « effets d'attente » sont également décisifs : le maître est plus efficace s'il est convaincu que ses élèves peuvent progresser. Or les enseignants ancrent leurs attentes sur des critères comme le sexe, l'appartenance sociale ou ethnique, appréhendée par l'apparence physique, la façon de s'habiller ou de s'exprimer, ou encore, et de plus en plus au fur et à mesure du déroulement du cursus, sur des indicateurs de valeur scolaire (résultats antérieurs, filières ou groupes de niveau). Ces attentes sont fondées sur



les représentations, nécessairement stéréotypées. C'est ainsi que les enseignants ont tendance à sous-estimer le niveau de compétences des enfants d'ouvriers à l'entrée en 6<sup>e</sup> (Meuret et Alluin, 1998). Ils s'attendent à plus d'échecs de leur part et expliquent ces échecs par des facteurs relevant de l'environnement familial et culturel, alors que des causes psychologiques sont davantage évoquées pour expliquer l'échec d'élèves de milieu favorisé (Chrysochou, Pinard et Pronine, 1998). Ces représentations et les attentes qui en découlent non seulement situent les causes des échecs hors de l'école, échappant à toute responsabilité des enseignants, mais il est probable qu'elles participent à la reproduction des régularités statistiques sur lesquelles elles se fondent, telles des prophéties autoréalisatrices.

Au-delà de ces pratiques avant tout « calées » sur des représentations des élèves, les recherches décèlent peu d'effets, qui seraient en quelque sorte davantage « techniques », de telle ou telle pratique pédagogique. Dans les pays anglo-saxons, le caractère structuré et directif de l'enseignement est, dans le primaire du moins, maintes fois souligné comme facteur d'efficacité, mais c'est peut-être parce que la variété, à cet égard, y est forte d'un maître à l'autre. En France, toutes les enquêtes mettent en exergue un modèle dominé par la parole du maître, à tel point que l'influence éventuelle de la directivité ne peut véritablement être testée. Cela dit, quand on s'efforce de construire des typologies de pratiques (Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990), les maîtres du primaire plutôt directifs, tendent à faire progresser un peu plus leurs élèves que les maîtres valorisant davantage la participation des élèves ; ce résultat doit cependant être conforté, Bressoux (1990) trouvant, quant à lui, une relation négative, en français du moins, entre directivité et efficacité.

De fait, les pratiques pédagogiques forment un ensemble, et l'efficacité relève d'une configuration de pratiques : aucune pratique n'a en elle-même d'effet spectaculaire, d'une part, et, d'autre part, à l'instar des « effets établissement », il n'existe guère de pratique efficace dans l'absolu, dans tous les contextes. Certes, tous les travaux soulignent l'importance du temps de travail actif de l'élève, du contrôle continu et précis des apprentissages, et des attentes des maîtres. De même, on peut prévoir qu'un temps alloué trop limité engendrera de fortes inégalités entre élèves. Mais la plupart des relations jouent en interaction avec le type de public d'élèves concerné (Bressoux, 1994). Par exemple, avec les élèves de milieu favorisé, les maîtres les plus efficaces sont très exigeants, maintiennent un haut niveau de stimulation, critiquent volontiers, alors qu'avec des élèves de milieu défavorisé (qui ont en général d'eux-mêmes une image plus négative), il est plus efficace d'encourager, d'essayer de motiver, de minimiser les critiques, etc. De manière générale, l'évaluation d'une pratique d'enseignement ne peut se limiter à la comparaison des niveaux

moyens, mais doit également prendre en compte la dispersion des résultats et leur corrélation avec le niveau initial, pour comprendre la genèse des inégalités.

Une question importante est bien de savoir si certaines pratiques sont, plus que d'autres, à même d'atténuer ou au contraire de creuser les inégalités (inégalités entre élèves, inégalités sociales) de résultats scolaires. D'ores et déjà, dès que les élèves faibles s'avèrent plus sensibles aux « effets maître » et à l'effet des pratiques pédagogiques, les inégalités seront d'autant plus fortes que les pratiques sont inefficaces. Et sur ces deux paramètres fondamentaux de l'efficacité que sont la gestion du temps et les attentes, il appert que les pratiques prévalant en milieu populaire sont le plus souvent moins favorables. De plus, certaines pratiques pédagogiques peuvent accentuer spécifiquement ces inégalités, notamment les pratiques opaques, peu « visibles, c'est-à-dire le fait de ne pas expliciter ses attentes et ses références. Les travaux récents de Barrère (1997) sur les lycéens français montrent que les plus éloignés culturellement de l'institution peinent particulièrement à en déchiffrer les attentes; les « malentendus sociocognitifs » sont alors un vecteur d'inégalités sociales (Bautier et Rochex, 1997).

Plus contradictoires sont les évaluations des pratiques qui s'efforcent de s'adapter au profil des élèves. Ce souci d'adaptation aux élèves est compréhensible et même nécessaire. Mais il peut avoir des effets pervers. Les enseignants, en s'efforçant de proposer des contenus adaptés à la diversité des bagages et intérêts culturels des élèves, renforcent parfois ces inégalités initiales. On développe, par exemple, dans les parcours diversifiés en collège (formes pédagogiques nouvelles relativement peu codifiées), davantage de contenus ancrés dans le réel avec des publics défavorisés, alors que l'on propose davantage de contenus gratuits aux élèves de milieu plus favorisé (Combaz, 1999). L'adaptation aux élèves se traduit parfois par des modifications des objectifs pédagogiques poursuivis: dans les zones les plus défavorisées, on viserait plus la motivation ou le rapport des élèves au savoir que leurs acquis *stricto sensu* (van Zanten, 2000).

L'organisation de dispositifs réservés aux élèves en difficulté génère des inégalités tout aussi spécifiques, qu'il s'agisse des activités de rééducation à l'école primaire (Mingat, 1991), ou encore des diverses modalités d'accompagnement scolaire au primaire (Piquée, 2001) ou au lycée (Danner, Duru-Bellat, Le Bastard et Suchaut, 2001). Tout d'abord, parce que ces dispositifs spécifiques sont mis en place en fonction de ressources ou de décisions locales, créant une première source d'incohérence (des élèves analogues pouvant bénéficier ou non du dispositif selon leur contexte de scolarisation). Par ailleurs, l'identification des élèves retenus pour tel ou tel dispositif incorpore aussi un certain degré d'incohérence, les critères



n'étant jamais parfaitement stricts ; en particulier, peuvent intervenir des biais sociaux. Le plus souvent, à niveau scolaire comparable, les enfants de milieu populaire sont plus systématiquement affectés aux dispositifs spécifiques visant les élèves faibles – cela est surtout net concernant les actions au niveau primaire (Mingat, 1991 ; Piquée, 2001). Cela résulte à la fois des représentations des maîtres et des stratégies des familles, cherchant à fuir tel dispositif perçu comme stigmatisant ou acceptant au contraire les conseils de l'institution.

Surtout par leurs effets, ces dispositifs eux-mêmes sont parfois générateurs d'inégalités. Quelles que soient la générosité des intentions ou l'ingéniosité pédagogique qui les sous-tendent, on constate parfois que les élèves qui en bénéficient progressent moins que ceux qui, à niveau identique, n'en ont pas bénéficié. Le constat le plus fréquent est celui de l'absence d'effets significatifs de ces dispositifs, solde neutre qui masque peut-être des effets pédagogiques qui seraient positifs, mais qui se trouvent contrariés par des « effets d'étiquetage » négatifs, ou par un rendement décroissant du temps alloué à l'étude, au-delà du temps habituel.

### **1.3. LE CONTEXTE, SUBI ET CRÉÉ, COMME VECTEUR D'INÉGALITÉS SOCIALES**

En conclusion, le contexte, établissement et classe, milieux de travail et de vie quotidiens des élèves, marque indiscutablement les acquisitions et les carrières, et les différences entre établissements et entre classes ont une portée considérable à la fois en termes d'inégalités entre élèves, et en matière d'inégalités sociales, pour deux raisons.

D'une part, parce que ce sont les élèves les plus faibles qui sont les plus sensibles aux caractéristiques de l'environnement scolaire. D'autre part, parce que l'environnement scolaire des élèves s'avère d'autant moins formateur qu'ils sont de milieu défavorisé, en France du moins. Ces élèves prennent donc de plein fouet les carences du contexte et les effets de la ségrégation qui le caractérise. De plus, les familles les mieux informées perçoivent cette inégalité des contextes scolaires et réagissent rationnellement, pour préserver leur intérêt individuel, venant ainsi la renforcer.

Les contextes offrent un environnement inégalement formateur pour plusieurs raisons. Pour une part, du fait de l'inégale qualité de l'offre scolaire, thème largement tabou en France, où l'État est censé assurer une égalité (républicaine) dans les prestations éducatives offertes aux élèves. Les données disponibles ne permettent toutefois pas d'affirmer que les moyens alloués sont systématiquement plus restreints dans les

zones populaires, ne serait-ce que parce que, depuis les années 1980, une certaine discrimination positive est pratiquée par l'État. Mais celui-ci ne contrôle pas forcément les ressources qui s'avèrent les plus efficaces : ainsi, la taille des classes est plus restreinte dans les zones d'éducation prioritaires – presque deux élèves de moins –, mais on sait que cela joue peu sur les apprentissages ; en revanche, on sait que s'y concentrent les professeurs les moins expérimentés, ou que les collègues y sont de taille un peu plus importante, deux sources de moindre efficacité.

Il reste que, si le contexte est subi, il est aussi fabriqué par l'agrégation des individus, puisque ce sont les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui vont, en interaction avec les enseignants, contribuer à composer un environnement de qualité inégale. Le contexte, ce sont alors les camarades qu'on rencontre, la ressource qu'ils constituent, le climat qui en découle dans les établissements et dans les classes, les pratiques pédagogiques qui vont s'en trouver possibles ou au contraire plus difficiles à mettre en œuvre.

En France, on sait aujourd'hui que la plupart des traits de fonctionnement associés à plus d'efficacité sont moins souvent présents dans les collèges à recrutement populaire (Meuret, 1995) : la qualité de vie y est moins bonne, la discipline moins assurée, l'usage du temps moins productif ; l'exposition aux apprentissages est moins intense, la couverture des programmes, moins complète et la clarté des règles, moins nette. Enfin, le climat général est nettement moins favorable aux apprentissages : l'indiscipline est plus répandue, de même que les différentes formes de déviance scolaire (retards, absentéisme, bavardage, etc.) ; les relations avec les enseignants sont décrites comme moins chaleureuses et moins confiantes. Au total, ce qui distingue collèges défavorisés et collèges favorisés, ce sont plus les différences portant sur ces facteurs pédagogiques (discipline, exposition à l'apprentissage, temps perdu en classe...) que des caractéristiques personnelles des élèves, telles que l'importance qu'ils accordent aux études, le temps passé au travail à la maison, l'absentéisme ou le suivi parental. Les établissements sont donc en quelque sorte plus inégaux que les publics qu'ils accueillent... Nombre de travaux (Thrupp, 1999 ; van Zanten, 2000) montrent qu'il s'agit d'une relation à double sens : le curriculum réel résulte d'une négociation entre les élèves tels qu'ils sont, tels qu'ils contraignent les enseignants à s'adapter à eux, et ce qui leur est proposé, pour qu'au total la situation soit vivable.

La composition des publics et la façon dont les enseignants s'y adaptent dans les classes et les établissements sont donc des phénomènes très importants pour comprendre la relation entre effets de contexte et inégalités sociales. Les effets de contexte durcissent les inégalités sociales

parce que les élèves les plus favorisés bénéficient systématiquement des contextes les plus efficaces, ou les moins sélectifs, et, qui plus est, contribuent à les rendre plus efficaces ou moins sélectifs du fait même de leur agrégation et des réactions à visée adaptative des enseignants.

L'action du milieu social sur la réussite et la carrière de l'enfant est donc pour une grande part indirecte, transitant par l'accès à un contexte scolaire de qualité inégale. Les familles ne sont pas sans percevoir les inégalités dans les occasions d'apprendre ou la qualité de la vie scolaire que les établissements offrent à leur enfant. S'il s'avère que les collèges fréquentés majoritairement par une population aisée sont à la fois plus efficaces, moins sélectifs et offrent aux élèves un bien-être supérieur, alors il est rationnel pour les familles de rechercher ce type d'établissement, avec des chances inégales d'y parvenir. Les diverses enquêtes sur les raisons invoquées par les familles dans le choix d'un établissement (résumées dans Meuret, Broccholini et Duru-Bellat, 2001) montrent que si elles évoquent ouvertement la qualité académique de l'école, l'hégémonie des considérations scolaires est loin d'être totale ; la prise en compte de ce que les parents perçoivent du climat de l'école, de la qualité de ses enseignants et du bien-être de l'enfant est également très importante. On choisit donc tout autant les camarades de l'enfant, tel ou tel *school mix* qu'une école plus ou moins efficace.

Les familles participent donc activement (mais inégalement) à la création et à la préservation des conditions de contexte qui leur sont les plus favorables. Face à ces inégalités spatiales et à ces stratégies qui s'efforcent de les maîtriser, l'action spécifique des écoles et des maîtres a-t-il quelque consistance, ou bien les contextes scolaires apparaissent-ils comme des milieux largement définis par la tonalité des élèves ? Il est certain que l'établissement est un milieu souvent trop inconsistant pour résister au jeu des dynamiques sociales et des intérêts qui s'y expriment. Dans tous les cas, l'établissement laissera d'autant plus de prise aux stratégies des familles et des élèves (et aux inégalités afférentes) qu'il est peu structuré. Certains chercheurs (Thrupp, 1999) vont même jusqu'à contester la notion même d'« effet établissement », vu le poids de ces stratégies familiales et plus largement la contrainte que constitue la composition sociale. À l'optimisme des recherches sur l'école efficace, prétendant dégager des processus que toutes les écoles pourraient mettre en place (quelles que soient les contraintes induites par leur public), succéderait un pessimisme radical quant aux marges d'action des établissements. Les recherches montrent qu'il est plus facile d'être efficace face à un public favorisé ; elles font aussi état que les performances des établissements qui accueillent, par ailleurs, des publics comparables restent fort variées. L'existence d'« effets

établissements» significatifs, même s'ils sont d'importance modérée, convainc de ce que tous les établissements peuvent trouver des voies efficaces pour tendre vers les effets recherchés.

Au total, l'importance de ce qui se joue dans les classes, au plus près des pratiques, et donc de manière extrêmement décentralisée limite incontestablement les capacités d'intervention du politique. S'il est certain que les inégalités sociales structurelles pénètrent en classe de multiples manières, il est bien de la responsabilité des politiques éducatives de décider de laisser libre cours aux stratégies individuelles des familles pour contrôler la composition sociale des milieux scolaires ou, au contraire, de s'efforcer d'imposer une certaine hétérogénéité des établissements (éventuellement en mettant en œuvre des pratiques de discrimination positive vigoureuses pour compenser les inégalités de qualité de l'offre). Il est aussi de la responsabilité professionnelle des établissements et des enseignants de tout faire pour maximiser l'efficacité de leurs actions pédagogiques, puisque, toute la recherche en atteste, dès lors que ce sont les élèves faibles qui sont le plus sensibles à la qualité du contexte scolaire, efficacité et équité vont de pair. Or un préalable pour maximiser l'efficacité est de l'évaluer objectivement.

## **2. UNE ÉVALUATION DE LA QUALITÉ PAR LES RÉSULTATS : AU SERVICE DE QUI ?**

Une évaluation des plus attentives des pratiques et des politiques éducatives s'impose si l'on poursuit un objectif d'équité, et plus largement, si l'enfant est, comme le pose la loi française, au centre du système éducatif; l'essentiel est alors ce qu'il gagne à fréquenter l'école, d'où cette notion de résultat. Si l'on prend au sérieux cette perspective, il faut alors évaluer la manière optimale d'organiser le contexte scolaire pour maximiser les résultats de l'action pédagogique sur l'élève. Cela peut sembler trivial. Quand on met en place une action, il est normal d'évaluer si elle a les effets attendus, ou des effets pervers, si ces effets semblent à la hauteur de l'investissement réalisé, si l'on peut s'attendre, au-delà des effets immédiats, à des effets différés, etc.

Pourquoi n'instruirait-on pas ces questions simples, à propos de l'éducation? Les enseignants ou les chercheurs qui se placent de leur point de vue soulèvent de nombreuses objections (développées dans l'ouvrage dirigé par Lessard et Meirieu, 2005). Certains dénoncent l'obsession industrielle que révéleraient ces mesures du fonctionnement de l'école uniquement basées sur les apprentissages scolaires des élèves; d'autres

encore craignent que cela n'exprime un « déni paradoxal des finalités (éthiques, valeurs et visées) considérées comme trop vagues » (Demailly, 2000b, p. 17-18). Ainsi, il serait dangereusement réducteur d'appréhender les résultats de l'action pédagogique par des choses aussi triviales que les acquisitions des élèves, alors que les visées éducatives sont autrement plus larges et plus nobles. Mais faut-il refuser de s'intéresser aux inégalités de revenu sous prétexte que l'argent ne fait pas le bonheur ? Ce serait aussi trop compliqué. Mais imagine-t-on que les élèves refusent toute évaluation sous prétexte que ce qu'ils ont appris est, pour une part, ineffable et ne se manifestera que dix ans plus tard ? Refuser toute mesure sous prétexte que toute mesure est imparfaite et expose à des dérives réelles, c'est se résigner à fonder les débats éducatifs entièrement sur la rhétorique.

Les réserves viennent aussi du contexte politique global dans lequel s'inscrivent les nouveaux mots d'ordre d'efficacité et de reddition de comptes. Au-delà même de tout désaccord idéologique sur le fond, les enseignants peuvent, à juste titre, s'effrayer de changements qui ébranlent fortement leur éthique et leurs pratiques professionnelles. Cela n'implique pas de rejeter toute appréhension la plus objective possible, comme la recherche en éducation prétend le faire, du fonctionnement de l'école du point de vue des élèves. L'évaluation de la qualité par les résultats peut alors être défendue dans une perspective de connaissance, même si, dans une perspective d'action ou de politique, les choses s'avèrent (encore) plus délicates.

## **2.1. ÉVALUATION DE LA QUALITÉ ET CONNAISSANCE DES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT**

Il est certain que l'appréhension des résultats de l'action éducative n'est pas immédiate, et les mesures d'acquis, d'attitudes, de carrières scolaires, sont toujours simplificatrices. Est-il pour autant inconcevable d'évaluer le bien-être des élèves ou la qualité de leur formation civique ? Rien n'oblige à se polariser sur les seuls acquis scolaires, et cette tentation fréquente est davantage une commodité qu'une nécessité. Techniquement, il est possible de prendre en compte de nombreuses dimensions des apprentissages, des attitudes et des comportements, le véritable frein étant davantage à rechercher du côté de la lourdeur et du coût déjà importants des analyses. De manière générale, toutes les transformations de l'élève, entre un état initial et un état final sont *a priori* susceptibles d'être évaluées ; il n'y a que les transformations ineffables qui ne le sont pas. L'essentiel est de concevoir des indicateurs objectifs comparables dans le temps et sur le territoire, et surtout pertinents par rapport à l'ensemble des objectifs que l'on poursuit. Ceux-ci correspondent, en théorie, aux orientations générales assignées

aux systèmes éducatifs (transmission de savoirs, développement d'attitudes, insertion sociale et économique des citoyens, traitement équitable des différents groupes...), ou à tel ou tel dispositif pédagogique spécifique à visée plus limitée. Ces objectifs généraux sont en général assez consensuels, et ce n'est pas un des moindres mérites de l'évaluation que de contraindre à les expliciter, puisque la mesure du résultat des activités éducatives suppose une opérationnalisation et une quantification. Certes, le recours à des objectifs quantifiés est inévitablement simplificateur, et volontiers considéré comme exagérément réducteur. Pourtant, même si cela n'en traduit pas toute la complexité, il doit être possible de déduire des visées générales des systèmes de formation des objectifs susceptibles d'être traduits en indicateurs de « résultat », puis d'évaluer l'impact des options de politiques éducatives mises en œuvre sur ces résultats, qu'il s'agisse d'acquisitions et/ou de comportements des élèves, ou encore de l'insertion économique et sociale des formés. Certes, on peut toujours contester le caractère partiel de la mesure et souligner que de nombreuses dimensions des activités éducatives restent difficilement quantifiables. Mais pour autant, cette référence à des produits clairement identifiables ne peut être absente des débats sur l'école ; il serait paradoxal que l'école et les enseignants, en privilégiant l'ineffable de l'action éducative, en viennent à défendre l'obscurantisme. Connaître les transformations effectives qui affectent les élèves lors d'un processus pédagogique donné, c'est mieux comprendre les mécanismes et les conditions de l'apprentissage et, comme toute connaissance, c'est une condition *sine qua non* pour toute transformation.

Perspective plus souvent négligée, voire récusée, par les pédagogues, le recours à des objectifs quantifiés permet par ailleurs d'introduire la dimension économique des choix en mettant en regard les résultats et les dépenses et, plus largement, les moyens mobilisés. Car à moins de poser qu'il n'existe aucune contrainte budgétaire, on admettra que choisir c'est renoncer, et qu'il est alors important de comparer des solutions concurrentes. Si l'on choisit de réduire la taille d'une classe, par exemple, il faut mettre en regard ses conséquences pédagogiques éventuelles et le supplément de dépense par élève que cela entraîne. On peut alors estimer jusqu'à quelle taille il apparaît coût-efficace de baisser (éventuellement) la taille des classes, et également, ce qui est tout aussi important, s'il n'aurait pas été plus coût-efficace de retenir d'autres solutions, comme le soutien individualisé.

Répliquée pour chacune des composantes de l'organisation scolaire, cette opération qui consiste à associer effet sur la qualité et moyens mobilisés, introduit de fait un véritable « taux de change » entre des activités autrement incommensurables. On peut ainsi contribuer à l'évaluation de

l'opportunité des décisions de politiques éducatives en considérant non seulement ce qu'on gagne à prendre une décision quelconque, mais ce qu'on pourrait gagner en investissant un montant comparable dans une activité concurrente. Ces simulations sont d'autant plus instructives que dans ce domaine les possibilités d'expérimentation sont des plus limitées. Outre leur apport en termes de connaissance, elles suggèrent, d'un point de vue politique, des ouvertures fondées sur les notions d'arbitrage et de priorité, notions qui n'ont rien de particulièrement économique, puisqu'il s'agit d'affecter des ressources, qui ne sont pas extensibles, ici plutôt que là, pour atteindre le mieux possible les objectifs que l'on s'est fixés et maximiser la qualité.

Concrètement, l'évaluation des facteurs d'organisation scolaire consistera à mesurer leur contribution spécifique à l'explication du niveau (de connaissances le plus souvent) atteint par les élèves, en contrôlant à la fois leur niveau initial et l'ensemble des variables personnelles et familiales susceptibles d'affecter les performances scolaires en cours d'année, pour véritablement cerner la valeur ajoutée, comme nous l'avons évoqué dans la première partie. Ces analyses sont relativement longues du fait de la période incompressible consacrée aux apprentissages ; elles sont également lourdes et délicates à mettre en œuvre du fait de la masse de données à collecter. Sur le plan technique, l'influence des différents modes d'organisation scolaires est évaluée grâce à des modélisations multivariées. C'est ce qu'évoque la formule « toutes choses égales d'ailleurs » que l'on doit interpréter évidemment en référence aux variables de contrôle introduites dans les modèles. On dispose en outre aujourd'hui de modèles multi-niveaux qui autorisent une meilleure séparation des niveaux individuels et contextuels.

À travers cette démarche, des connaissances sur les ressorts des apprentissages des élèves peuvent s'accumuler. Certes avec prudence, puisque le propre des sciences humaines est de produire des résultats contextualisés. C'est vrai en particulier de la notion d'efficacité dont nous avons vu qu'elle était très souvent relative à un contexte, telle pratique débouchant, par exemple, sur des résultats différents selon le profil des élèves. Et bien plus que l'évaluation d'une efficacité moyenne, particulièrement contingente aux opérationnalisations réalisées, c'est précisément ces variations selon les contextes qui sont heuristiques : comment interpréter le fait que les enfants de milieux défavorisés, par exemple, bénéficient davantage de tel mode d'action pédagogique que de tel autre ? Ici, la recherche sur les résultats doit s'articuler avec des recherches sans doute plus qualitatives, mais sans approche des résultats, le chercheur serait complètement démuné.



## **2.2. DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ À UN NOUVEAU MODE DE RÉGULATION DU SYSTÈME**

Admettons que l'on accepte l'idée que la recherche en éducation ne puisse se passer d'observations et d'analyses de la qualité ainsi définie par les résultats. Il n'en demeure pas moins que la perspective d'utiliser les connaissances ainsi produites pour réguler l'action des enseignants, et plus largement piloter le système, interroge.

À un premier niveau, il est clair que les « effets maître » ne constituent pas une mesure univoque de l'efficacité propre à chaque enseignant. Dans nombre de cas (dès lors que l'élève est « exposé » à plusieurs maîtres), ils relèvent d'une action collective et, par ailleurs, ils sont toujours évalués sur des élèves qui ne sont pas de purs réceptacles et qui, pour des raisons variées, peuvent « résister » à l'action, fût-elle potentiellement très efficace, de leurs enseignants. Il reste que si l'on observe de fortes différences d'un maître à l'autre et qu'on parvient à en comprendre certains paramètres, il serait coupable de n'en rien faire. Pointe alors la perspective d'un pilotage du système par les résultats.

Les réticences qu'elle suscite peuvent être avant tout idéologiques, quand on lui associe d'emblée toute une série de mots fortement connotés négativement comme marché, libéralisme, concurrence, consumérisme, mondialisation (on trouvera de nombreux exemples dans l'ouvrage de Lessard et Meirieu, 2005)... Mais elles s'appuient parfois sur d'autres critiques, tout aussi vives, concernant les évaluations des politiques éducatives et qui en questionnent le sens, eu égard à ce que la sociologie des organisations ou la sociologie de l'éducation révèlent du fonctionnement des systèmes éducatifs. On souligne ainsi que la démarche d'évaluation par les résultats, qui contraint à expliciter les objectifs poursuivis, fait comme si tous les enseignants partageaient des finalités identiques, celles mises en avant par les textes. C'est sans doute critiquable (Perrenoud, 1996) : il est certain que face à des textes, des directives et des programmes souvent ambigus, les enseignants s'adaptent, voire pratiquent une résistance passive, quand ils n'en partagent pas la philosophie. Il serait alors simpliste de prétendre évaluer les politiques affichées dans les textes dans des contextes concrets où les objectifs initiaux n'ont plus forcément cours, tant ils ont été réinterprétés, détournés ou ignorés. On oublierait que les enseignants sont davantage des professions libérales que des fonctionnaires, et que l'approche qui lie de manière simple et instrumentale des objectifs univoques et des résultats mesurables, valable dans nombre d'entreprises privées, est ici inadéquate (Demailly, 2000a).



Il est vrai aussi que l'explicitation des objectifs se limite à ceux d'entre eux qui sont explicites et politiquement corrects. Or certaines réformes ont des objectifs souvent implicites, perçus parfois comme peu avouables, des objectifs de remobilisation ou encore de paix syndicale, par exemple, plus importants que ceux, toujours mis en avant, d'amélioration des résultats des élèves (on pense à l'élévation du niveau de recrutement et de rémunération des instituteurs en France, par exemple). D'autres réformes ne recouvrent pas forcément un consensus général (l'objectif de démocratisation du système, par exemple), au-delà du « politiquement correct » de rigueur. Certes, ces objections sont fondées, mais cela n'enlève pas toute pertinence à la question de savoir si ces politiques ont été accompagnées d'effets visibles sur les résultats des élèves, car la paix syndicale ou l'amélioration de la situation des enseignants constituent des objectifs intermédiaires d'autant plus respectables qu'ils ont des retombées sur l'objectif final du système éducatif, à savoir les transformations des élèves.

Ce que ces débats mettent utilement en exergue, c'est que l'on n'évalue jamais que les réalisations effectives d'une politique ou d'un dispositif, telles que les enseignants ont bien voulu la mettre en œuvre sur le terrain, telles que les parents l'ont accompagnée ou au contraire détournée de son sens. On n'évalue donc pas des principes, mais tel ou tel degré de leur traduction concrète. Il faut aussi souligner qu'on n'évalue jamais que comparativement – telle politique semble meilleure que telle situation de référence où elle n'est pas ou moins mise en œuvre –, par rapport à la gamme des situations existantes. Un dispositif peut apparaître non seulement bon mais meilleur que toute autre alternative, sans que cela interdise d'imaginer d'autres solutions, qui seraient encore meilleures. L'évaluation des résultats ne se fonde que sur ce qui existe, et cela ne doit pas brider l'imagination pédagogique.

Il est vrai que la transparence est exigeante, et on comprendrait que les enseignants, comme dans tout milieu de travail, aient intérêt à un certain flou autour des objectifs qui ont réellement cours et des résultats à atteindre. Certes, ce flou les protège, dans des contextes parfois très difficiles. Faut-il le tolérer sous prétexte de réalisme sociologique et écarter, pour cette raison, toute évaluation des résultats ? Cela paraît pour le moins discutable. Si l'on se rallie à l'idée d'objectifs explicites, censés être assortis de bénéfices sociaux, on ne peut admettre que dans une institution financée par les fonds publics, des dérives importantes se manifestent dans certains contextes par rapport aux objectifs fixés à tous.

Il est certain aussi que, sur le plan politique cette fois, le flou a quelque avantage en termes de paix civile : en particulier, il préserve l'illusion d'un système uniforme. Dans un système qui se décentralise, comme

le système éducatif français, l'absence d'évaluation des résultats, sur des bases homogènes, fait courir le risque d'une dérive des pratiques des maîtres et des établissements, donc du contenu de l'enseignement, dans un souci d'adaptation à la variété des élèves. C'est aussi le risque d'inégalités entre les parents, qui vont régler leur comportement sur des rumeurs ou des informations accessibles seulement aux initiés. C'est donc précisément le risque de laisser éclater le système public d'éducation. Si l'évaluation par les résultats peut être perçue comme une forme ouverte de libéralisme, son refus revient à fermer les yeux sur un libéralisme rampant. On craint, dit-on, que les évaluations exacerbent la concurrence entre établissements. Peut-être! Faut-il alors casser le thermomètre ou évaluer les inégalités entre établissements, ouvertement, pour s'efforcer de les combattre avec les fonds publics, pour maintenir l'unité du système éducatif?

Enfin, sous-jacente aux réticences de l'évaluation par les résultats, il y a la crainte qu'elle n'affecte les rapports de force au sein du système éducatif. En France, il est clair que le contrôle de conformité pratiqué actuellement à doses homéopathiques par les inspecteurs est une forme bien plus douce d'évaluation que ce qui serait une évaluation externe et publique des résultats des élèves, impulsé par un État évaluateur. L'évaluation par les résultats introduit un regard externe de la collectivité qui finance les actions, rappelant que le système n'appartient pas aux seuls enseignants. On comprend alors que ces derniers aient tendance à vivre ces évaluations comme un contrôle, voire une remise en cause, de leur activité et de leur autonomie. Cette crainte n'est pas sans fondement: l'évaluation par les résultats est bien d'une certaine manière une atteinte à l'autonomie des enseignants. Elle peut faire l'objet d'un jugement positif, tant on peut s'inquiéter du caractère complètement autarcique du fonctionnement d'une institution qui prétend servir l'intérêt général. Dans le contexte actuel, ce sont en effet ses professionnels qui à la fois définissent ce qui est considéré comme un savoir digne d'être transmis, à qui et comment, qui instruisent, évaluent et certifient, tout en veillant ainsi, accessoirement, sur leurs conditions d'exercice et leur marché du travail. Mais si les systèmes éducatifs, dans la plupart des pays du monde, sont publics, pris en charge par l'État, c'est parce que la collectivité en attend des bénéfices sociaux. Est-ce faire entrer le libéralisme à l'école que de chercher à les évaluer?

Ce qui ne fait aucun doute, c'est que le pilotage par les résultats, que certains voient déjà à l'œuvre (et qui reste à l'état de tendance en France), s'il était généralisé, constituerait un changement non anodin, puisque, de fait, se mettraient en place ainsi de nouvelles modalités de régulation du système (Maroy, 2004). Dans le système bureaucratique prévalent jusqu'alors, des règles définies par l'État, à vocation universelle le plus souvent, et l'État évalue avant tout la conformité des agents. La définition

de ces règles, qui entendent traduire les objectifs généraux visés par le système en objectifs intermédiaires et portent sur des facettes du fonctionnement aussi variées que le niveau de qualification des formateurs, le mode de groupement des élèves ou les méthodes pédagogiques, est évidemment lourde de conséquences, car elles ne sont, *a priori*, ni également efficaces eu égard aux objectifs poursuivis ni également coûteuses. Or les décisions se prennent souvent de manière incertaine, tant pèse, dans le domaine de l'éducation, un grand nombre d'opinions découlant plus de la familiarité que confère à tout un chacun la fréquentation de l'école ou d'intérêts corporatifs implicites (les enseignants doivent avoir une formation longue... aussi pour bénéficier d'indices élevés). En outre, les choix pédagogiques ne peuvent guère se fonder sur des théories bien stabilisées des apprentissages: la psychologie cognitive ou les didactiques sont loin de proposer des modèles validés, qui seraient valables en toute circonstance. Enfin, l'enseignement prend place dans des « unités de production » décentralisées, dotées de fait d'une grande autonomie, et l'on sait combien les « effets maître » vont s'avérer importants. La technologie de production de l'enseignement reste donc à la fois opaque et artisanale.

Cette situation ne serait pas en elle-même problématique si ces pratiques s'accompagnaient systématiquement d'une évaluation des résultats des actions engagées, suivie de procédures de réajustement. Ce n'est pas le cas: le résultat des actions étant supposé connu ou ne pouvant qu'aller dans le bon sens, on s'en tient, en France du moins, à un contrôle administratif et réglementaire portant sur les moyens mobilisés (la classique « obligation de moyen »). Cela s'accompagne, dans ce pays, d'une méconnaissance de la réalité des acquis des élèves: on se contente de s'assurer que le programme est « fait », que les flux sont conformes aux objectifs quantitatifs, que les performances se situent dans les moyennes internationales. Notons que le mode de gestion des services publics est en train de changer profondément en France, puisque la récente loi organique de la loi de finances – LOLF, promulguée en 2001, entrée en application en 2006 – fait obligation à tous les ministères de définir les objectifs poursuivis, les coûts afférents et les indicateurs destinés à mesurer les performances attendues. Le pilotage par les résultats devient donc en quelque sorte une obligation légale, ayant pour objectif d'« instaurer une gestion plus démocratique et plus efficace des dépenses publiques », mais il est trop tôt pour évaluer (à son tour) le résultat de cette loi. Potentiellement, la mesure systématique des conséquences des actions mises en œuvre est susceptible d'entraîner un changement radical d'optique, dans un sens plus expérimental. Encore faudrait-il qu'elle s'accompagne, ce qui n'est pas à l'ordre du jour en France, d'une plus grande autonomie des enseignants: puisque personne ne connaît *a priori* la bonne méthode, puisque la recherche ne

livre aucune clé passe-partout, on donnerait aux enseignants la liberté de mettre en œuvre, dans leur contexte, les méthodes qui leur semblent le plus appropriées, tout en les enjoignant d'en appréhender les effets sur leurs élèves, par un tâtonnement expérimental modeste et honnête.

Ce n'est pas rogner la compétence des enseignants que de convenir qu'il n'est plus possible d'édicter d'en haut les bonnes formes pédagogiques et que c'est au contraire aux établissements à imaginer et à mettre en place les modalités de fonctionnement les mieux adaptées à leur public. Les enseignants perçoivent bien qu'il n'est pas possible de tout avoir, à la fois se libérer d'une certaine dose de contrôle central, jouir de davantage d'autonomie et évoluer ainsi en l'absence de toute évaluation externe... L'évaluation par les résultats les expose davantage au regard des « usagers », à leurs pressions, bien plus précises et bien plus proches que celles d'inspecteurs, qu'en France, on ne voyait guère qu'une fois tous les sept ans!

## CONCLUSION

En arrière-plan, les résistances multiformes à l'évaluation tiennent aussi, sinon plus, aux difficultés de la diffusion d'un modèle technocratique du changement dans une institution telle que l'école. Dans nombre de domaines, la connaissance procède de l'accumulation de résultats au sein d'un milieu scientifique, où le choix des méthodes et les résultats eux-mêmes font l'objet d'une confrontation qui en garantit la fiabilité. Dans la recherche en éducation, en France du moins, un tel milieu fait encore largement défaut, tandis que, par ailleurs, le volume des connaissances engrangées reste très limité.

Surtout, ce modèle du changement technique où la science définit la voie à suivre, à laquelle les exécutants n'auront qu'à se rallier, peine à s'appliquer à l'éducation. Certes, on peut s'appuyer sur les recherches pour décider, au niveau central, d'éradiquer telle ou telle pratique dont on aurait démontré les effets nocifs, le redoublement ou les classes de niveau, par exemple. Mais pour le reste? On connaît la faible portée des directives insufflées d'en haut, vu l'autonomie importante dont jouissent les enseignants dans leur classe, et, on l'a vu, l'efficacité d'une pratique pédagogique est souvent relative à un contexte, ce qui rend les évaluations inévitablement indexées aux conditions dans lesquelles elles ont été réalisées. L'idéal serait de se poser d'emblée – dès la conception des dispositifs – et systématiquement la question de la manière dont les évaluations peuvent/pourront s'intégrer aux pratiques courantes des acteurs. C'est

d'ailleurs ce qu'on observe au niveau européen, avec la montée de dispositifs d'évaluation de la qualité de la vie scolaire et des résultats de l'enseignement par les établissements eux-mêmes. Ces évaluations utilisables par les acteurs sont en elles-mêmes susceptibles de participer d'une « recomposition des professionnalités » enseignantes (Demailly, 2000b, p. 25).

Il y a là un aspect essentiel de ce qui serait une conception et une utilisation démocratiques de l'évaluation. Par contraste, certains exemples étrangers font, en l'occurrence, un peu peur. Ainsi, dans les pays anglo-saxons, les évaluations de l'efficacité des écoles sont parfois utilisées de manière très offensive dans le cadre de véritables campagnes de dénonciation qui condamnent les écoles plus qu'elles ne les aident. La réflexion sur une autre manière de concevoir et d'utiliser les évaluations participe d'un débat (à engager) plus vaste autour de la notion d'institution démocratique (Dubet, 2002), qui exige, entre autres, une régulation claire et explicite, sur la base d'objectifs débattus et de résultats publics accessibles à tous. C'est notre responsabilité professionnelle et civique de chercheur d'y prendre part pour faire de l'école une institution démocratique qui évalue soigneusement ce que chacun en retire.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bautier, E. et J.Y. Rochex (1997). « Apprendre: des malentendus qui font la différence », dans J.P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, p. 105-122.
- Bloom, B.S. (1986). « Le défi des deux sigmas », dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 97-128.
- Bressoux, P. (1990). « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? », *Revue française de pédagogie*, 108, p. 17-26.
- Bressoux, P. (1994). « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, 108, p. 91-137.
- Bressoux, P. (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, 36(2), p. 273-294.
- Chrysochou, X., M. Picard et M. Pronine (1998). « Explication de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève », *Psychologie et éducation*, 32, p. 43-59.

- Combaz, G. (1999). «Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège», *Revue française de pédagogie*, 128, p. 73-88.
- Cousin, O. (1996). «Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues», *Revue française de pédagogie*, 115, p. 59-75.
- Cousin, O. (1998). «De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), p. 303-325.
- Danner M., M. Duru-Bellat, S. Le Bastard et B. Suchaut (2001). «L'aide individualisée en 2<sup>e</sup>. Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique», *Éducation et formations*, 60, p. 55-66.
- Demailly, L. (2000a). «Ce que peut apporter une approche sociologique des dispositifs d'évaluation», dans G. Solaux (dir.), *L'évaluation des politiques d'éducation*, Dijon, CNDP, p. 67-78.
- Demailly, L. (2000b). *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution. L'expérience du travail sur autrui*, Paris, Seuil.
- Dubet F., O. Cousin et J.-P. Guillemet (1989). «Mobilisation des établissements et performances scolaires», *Revue française de pédagogie*, 30, p. 235-256.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et C. Leroy-Audoain (1990). «Les pratiques pédagogiques au C.P. : structures et incidences sur les acquisitions des élèves», *Revue française de pédagogie*, 93, p. 5-16.
- Duru-Bellat, M. et A. Mingat (1988). «Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue française de sociologie*, 29, p. 649-666.
- Gamoran, A. et R.D. Mare (1989). «Secondary school tracking and educational inequality : Compensation, reinforcement, or neutrality ? » *American Journal of Sociology*, 94, p. 1146-1183.
- Grisay, A. (1995). «Le fonctionnement du collège et ses effets sur les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> », dans J.-M. Besse, P. Bressoux, G. Chauveau, O. Cousin, J. Fijalkow, A. Grisay, D. Meuret, R. Ouzoulias et É. Rogovas-Chauveau (dir.), AFAE, *École efficace : de l'école primaire à l'Université*, Paris, Colin, p. 81-91.
- Grisay, A. (1997). «L'évolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours de années de collège », *Les dossiers d'éducation et de formation*, 88.
- Maroy, C. (2004). «Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement », *Politiques d'éducation et de formation*, 11(2), p. 21-36.
- Lessard, C. et Ph. Meirieu (dir.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, prospectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, de Boeck.

- Meuret, D. (1995). «Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges», dans J.-M. Besse, P. Bressoux, G. Chauveau, O. Cousin, J. Fijalkow, A. Grisay, D. Meuret, R. Ouzoulias et É. Rogovas-Chauveau (dir.), *AFAE, École efficace : de l'école primaire à l'Université*, AFAE, Paris, Colin, p. 81-91.
- Meuret, D. (2003). «La régulation par les résultats : pourquoi est-ce si choquant?», *Administration et éducation*, 2, p. 57-66.
- Meuret, D. et F. Alluix (1998). «La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré», *Éducation et formations*, 53, p. 67-81.
- Meuret, D., S. Broccholichi et M. Duru-Bellat (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires*, Dijon, IREDU.
- Meuret, D. et T. Marivain (1997). «Inégalités de bien-être au collège», *Les dossiers d'éducation et formations*, 89.
- Mingat, A. (1991). «Expliquer la variété des acquisitions au Cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école», *Revue française de pédagogie*, 95, p. 47-63.
- Ministère de l'Éducation nationale (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?*, Paris, le Ministère.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). *Knowledge and Skills for Life*, Paris, OCDE.
- Pallas, A., D. Entwisle, K. Alexander et M. Stluka (1994). «Ability-group effects: Instructional, social or institutional?», *Sociology of Education*, 67(1), p. 27-46.
- Perrenoud, Ph. (1996). «Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?», *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), p. 53-97.
- Piquée, C. (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Dijon, Université de Bourgogne-IREDU.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*, Paris, UNESCO.
- Slavin, R. (1987). «Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis», *Review of Educational Research*, 57(3), p. 293-336.
- Suchaut, B. (1996). «La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves», *L'année de la recherche en éducation*, p. 123-153.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be Realistic!*, Buckingham, Open University Press.
- van Zanten, A. (2000) «Massification et régulation des établissements d'enseignement : le traitement des publics en difficulté dans les collèges de banlieue», *L'Année sociologique*, 50, p. 409-436.





# Surveillance scolaire

## Quelles relations entre évaluations internes et externes?

---

*Anton Strittmatter*  
*Cellule de recherche pédagogique*  
*(Pädagogische Arbeitsstelle) LCH<sup>1</sup>, Bienne*  
*a.strittmatter@ch.inter.net*

---

1. Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses de langue allemande.

**RÉSUMÉ**

*Le débat sur la relation entre évaluations internes et externes demeure très actuel dans la plupart des pays européens ; il s'articule autour des notions d'assurance de la qualité, d'évaluation et de contrôle. L'auteur tente, par une approche qualitative, d'exposer la problématique qui entoure l'adoption de normes pour l'autoévaluation des écoles et la création de nouveaux services spécialisés dans leur évaluation externe.*

*Les deux premiers points définissent les principales notions et points de divergence, notamment le problème des interférences, par exemple lors d'entraves mutuelles dues à des approches différentes pratiquées en parallèle, et le problème de la culture des acteurs qui induit de leur part une confiance ou une méfiance à l'égard des mesures de contrôle. Le troisième point constitue une parenthèse explicative sur les causes psychologiques de l'excès de surveillance et examine les résistances face à des analyses d'ordre rationnel et fonctionnel. Les points suivants suggèrent les conditions d'une cohabitation réussie de l'autoévaluation et de l'évaluation externe, ainsi qu'un modèle de procédure. L'auteur termine par quelques motifs d'espoir.*

Le débat sur la relation entre évaluations internes et externes demeure très actuel. La plupart des pays européens et la plupart des cantons suisses travaillent activement, depuis plusieurs années, à l'élaboration de nouveaux modèles de surveillance scolaire. En effet, l'inspection traditionnelle a traversé de nombreuses crises (Posch et Altrichter, 1997; Rosenbusch, 1994; Strittmatter, 1995a, b). Parallèlement, sous la pression économique (économies budgétaires des autorités scolaires, concurrence public/privé), les institutions publiques ont été contraintes de justifier leurs pratiques. Assurance de la qualité, évaluation et surveillance sont devenues des notions centrales du débat. De ces travaux se dégagent surtout quatre orientations principales qui sont souvent mises en œuvre de façon combinée :

- l'inspection traditionnelle avec ses ambiguïtés, dans une version plus souple et avec un langage modernisé<sup>2</sup>;
- l'orientation OCDE<sup>3</sup>, qui vise une optimisation des indicateurs de l'éducation, en particulier dans le domaine du rendement scolaire (à la manière de PISA<sup>4</sup>);
- l'orientation TQM<sup>5</sup>, qui encourage des mesures de standardisation, avec des indicateurs mesurables ou quasi mesurables et des certifications externes garantes de la qualité;
- une approche qualitative de l'évaluation, qui se traduit par l'adoption de normes pour l'autoévaluation des écoles et la création de nouveaux services pour leur évaluation externe, sur le modèle des Pays-Bas.

C'est de cette quatrième voie que je traiterai ici, non sans garder à l'esprit les trois autres. J'éclaircirai en premier lieu les principales notions et points de divergence, notamment le problème des interférences, par exemple lors d'entraves mutuelles dues à des approches différentes pratiquées en parallèle, et le problème de la culture des acteurs qui induit de leur part une confiance ou une méfiance à l'égard des mesures de contrôle (points 1 et 2). Une parenthèse explicative sur les causes psychologiques de l'excès de surveillance examinera les résistances face à des analyses d'ordre

- 
2. En Suisse, par exemple dans les cantons d'Argovie et de Soleure, l'inspection du personnel enseignant a le plus souvent été remplacée par l'évaluation de l'ensemble de l'école. L'inspection intervient cependant en cas de conflit personnel, son rôle est maintenu dans le système, mais délégué à la direction de l'école. L'inspection n'a ainsi plus à souffrir du conflit des rôles.
  3. Organisation de coopération et de développement économiques.
  4. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (en anglais : Programme for International Student Assessment).
  5. Total Quality Management.

rationnel et fonctionnel (point 3). Je mentionnerai ensuite les conditions nécessaires à une cohabitation réussie de l'autoévaluation et de l'évaluation externe (point 4), pour lesquelles, je recommanderai un modèle de procédure (point 5), et je terminerai sur quelques motifs d'espoir.

Contrairement à la grande majorité des auteurs qui écrivent actuellement sur ce sujet, je ne me focaliserai pas sur les aspects techniques de l'évaluation. En effet, les bases scientifiques de l'évaluation ont été posées depuis longtemps : depuis les travaux phares effectués à la fin des années 1960 par l'exceptionnel trio américain réunissant Scriven, Stake et Stufflebeam, il n'y a pas vraiment eu de grandes innovations. Cela peut sembler prétentieux, mais depuis lors, je n'ai plus jamais rencontré, ni chez Wottawa et Thierau (1990) ni chez Nadeau (1998), une catégorie fondamentale qui n'ait pas déjà été décrite dans les *Monograph-Series on Curriculum Evaluation* de l'*American Educational Research Association* (AERA) de 1967<sup>6</sup>.

Cela est probablement dû au fait que l'évaluation relève d'une activité somme toute banale, une fois assimilées quelques interrogations épistémologiques et la compréhension des processus de feed-back.

L'évaluation des écoles n'est toutefois pas une affaire banale, car il faut prendre en compte le contexte social et les objectifs organisationnels ou politiques qui lui sont liés. Son application pratique nécessite la résolution d'une multitude de problèmes et de conflits. Depuis quelques années, de vraies querelles ont vu le jour, impliquant notamment des scientifiques, bien que les points litigieux ne fassent pas l'objet de débats scientifiques.

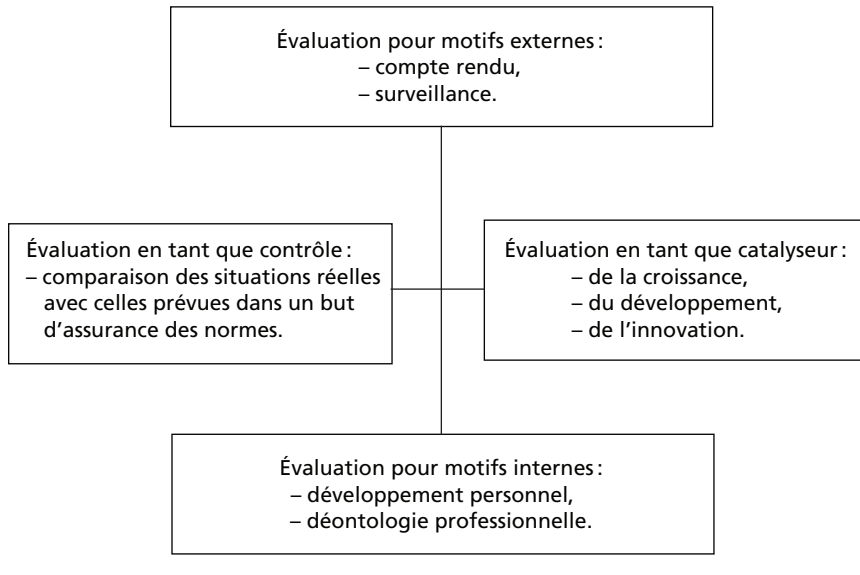
## **1. LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION CONFONDUES AVEC LES INTÉRÊTS DES ACTEURS**

Il est bien connu que l'évaluation peut remplir des fonctions très différentes. Le mérite de Nisbet<sup>7</sup> (1990) a été d'imaginer une classification originale qui s'avère fort utile dans la discussion sur l'évaluation des écoles. Il distingue deux axes, qui sont illustrés dans la figure suivante.

6. Il existe, depuis 1972, une traduction allemande des articles les plus importants de cette série (Wulf, 1972).

7. John Nisbet de l'Université de Aberdeen.

FIGURE 1  
**Les fonctions de l'évaluation confondues  
 avec les intérêts des acteurs**



### 1.1. CONTRÔLE ET DÉVELOPPEMENT

L'axe horizontal met en rapport le contrôle du rapport de conformité entre les normes et performances, d'une part, et le pouvoir de l'évaluation sur la transformation des pratiques, d'autre part. Les contrôles se justifient dans les domaines d'activité d'une certaine importance. Ce n'est pas seulement lorsqu'il est question de sécurité routière, de gestion de centrales nucléaires ou de soins intensifs à l'hôpital que les enjeux sont vitaux ; ils le sont tout autant dans certains domaines de l'éducation et de la formation : il y va d'êtres humains, de leur dignité et de leurs perspectives d'avenir, mais aussi de l'utilisation des fonds publics, de la protection de la santé des travailleurs ou des règles démocratiques fondamentales.

La garantie de qualité ne représente cependant qu'un aspect des activités de contrôle ; en effet, s'il vise à maintenir des valeurs de référence, le contrôle est fondamentalement de nature stabilisante et conservatrice. Dans les écoles, tout comme dans les entreprises dynamiques, une telle approche ne suffit donc pas.

Un intérêt tout au moins égal doit être porté à l'évolution et au développement; il s'agit alors de repérer quand les fluctuations des conditions cadres – dans la société, chez les élèves, etc. – obligent l'école à abandonner des pratiques et des standards existants afin de développer de nouvelles réponses.

## **1.2. EXIGENCE EXTERNE DE JUSTIFICATION ET DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE**

L'axe vertical représente le champ de tension entre « redevabilité » envers l'autorité et l'ambition de développement personnel des acteurs. L'autorité de surveillance scolaire, qu'elle concerne l'école publique ou l'école privée, est responsable vis-à-vis de ses « supérieurs » – en l'occurrence la société et les contribuables – de la bonne réalisation de son mandat, de l'utilisation raisonnable et adéquate des fonds, et du respect des principes d'éthique. Elle est en outre censée déceler à temps les besoins de changement et assurer la bonne évolution de l'école. Pour fonder ses jugements, ne pas se contenter d'appréciations plus ou moins arbitraires, et justifier ses décisions, l'autorité de surveillance a besoin, entre autres, d'informations fiables sur les écoles. Elle a donc le droit et le devoir de procéder à des évaluations.

L'enseignement est un projet dont le succès dépend, en premier lieu, de la qualité du travail personnel des enseignants et des écoles. Le travail d'enseignement qui se déroule à l'intérieur des classes n'est que partiellement contrôlable et dirigeable de l'extérieur. D'ailleurs, il n'est pas souhaitable de transformer en fonctionnaires étroitement contrôlés des professionnels hautement qualifiés et qui sont confrontés quotidiennement à des prises de décision autonomes. On sait que c'est également vrai dans l'économie privée: un contrôle trop étroit des employés nuit à l'engagement personnel et à la qualité du travail des professionnels. La meilleure solution reste donc d'en appeler à la compétence des spécialistes, à l'engagement et à la déontologie professionnels du corps enseignant et des directions d'écoles.

Tous ces constats ont conduit aux sept thèses suivantes, qui ont été élaborées dans le cadre de l'Association faïtière des enseignantes et enseignants suisses (LCH)<sup>8</sup>.

---

8. <[www.lch.ch/docs/stellungnahmen/7.1.08\\_stellungna\\_selbstev.pdf](http://www.lch.ch/docs/stellungnahmen/7.1.08_stellungna_selbstev.pdf)>.

1. Équilibre entre contrôle et nouveaux développements : il faut exiger un équilibre rigoureux entre contrôle et évaluation orientée vers le développement et en surveiller les effets concrets.
2. Reconnaissance de l'intérêt du contrôle : il faut reconnaître qu'il existe, notamment dans le domaine scolaire, un réel intérêt à effectuer des contrôles ; sur ce point, les enseignants ont encore des progrès à effectuer. Tous les partenaires de l'école sont en droit d'attendre les uns des autres un certain niveau de performance ou de qualité. Il faut cependant très bien s'entendre sur la définition de tels niveaux de qualité, dont la réalisation – ou du moins les actions tendant à sa réalisation – doit être soumise à des contrôles. Il convient d'éviter les grilles de contrôle foisonnantes<sup>9</sup> et aléatoires, qui portent atteinte au sérieux et à l'efficacité des contrôles. Le contrôle de la qualité pédagogique est une entreprise difficile et ambitieuse ; il convient donc de se concentrer sur un faible nombre d'exigences centrales telles qu'elles sont, par exemple, décrites dans le code déontologique de l'ECH ou justifiées par la recherche sur l'efficacité de l'école.
3. Méfiance délétère : dans le domaine de l'éducation, une approche orientée vers le développement est absolument prioritaire pour le contrôle et l'évaluation de la qualité. Il ne faut pas s'en tenir à l'idée que seule la recherche des défauts et des qualités à valoriser est capable de favoriser le développement (Strittmatter, 2002a, b). Le contrôle et l'évaluation orientés vers le développement ne s'excluent pas mutuellement, mais ils constituent des forces opposées : une prédominance du contrôle concentre l'attention sur des standards prédéterminés, elle ne favorise pas l'ouverture à de nouvelles perspectives. Le contrôle déclenche souvent des réflexes de défense, de dissimulation ou d'embellissement de la réalité et tend ainsi à inhiber la disposition à la réflexion et aux actions novatrices.
4. Acceptation de l'obligation de fournir des justifications : le corps enseignant et les directions d'école reconnaissent l'obligation de rendre compte de leur travail. L'association professionnelle

---

9. Par « foisonnantes », nous entendons de vastes grilles en filigrane qui cherchent à englober toutes sortes d'aspects scolaires. De telles grilles sont soit excessivement contraignantes, soit superficielles. L'adjectif « aléatoire » signifie que la validité des critères de qualité n'est guère démontrée, voire pas du tout ; c'est malheureusement le cas pour les questionnaires à large spectre et les grilles d'évaluation de la qualité scolaire qui sont offertes sur le marché.

déclare cependant que, selon sa vision de la profession et de ses règles déontologiques, il faut construire sur la base de l'engagement professionnel des enseignants et des écoles.

5. Priorité à l'autoévaluation et à l'autodéveloppement: une priorité claire doit donc être donnée à l'autoévaluation et à l'autodéveloppement des enseignants et des écoles, qui devront en rendre compte et en tirer les conséquences.
6. Inspections subsidiaires: l'évaluation imposée de l'extérieur dans le sens d'une inspection, à ne pas confondre avec le recours à une évaluation externe dans le cadre de l'autoévaluation, doit se limiter aux cas où l'autoévaluation n'est pas assez pointue ou ne suffit pas à résoudre les problèmes (indicateur: des plaintes constantes contre certains enseignants ou certaines écoles).
7. Respect de l'autoévaluation: toute action pouvant nuire à la réalisation d'une autoévaluation scrupuleuse doit être énergiquement combattue. Certains tentent, par exemple, de réduire l'autoévaluation à un simple exercice préparatoire à l'inspection externe, considérée comme seule autorité réellement compétente. D'autres imposent des recherches de documentation excessives.

Ces positions ne vont pas sans soulever de nombreuses questions. Les intérêts des acteurs, protagonistes de l'une ou l'autre fonction évaluative mise en évidence par Nisbet (1990), peuvent être sources de conflits.

Un excès de contrôle entraîne la rigidité; il étouffe toute créativité et toute possibilité d'innovation. À l'inverse, trop de laisser-aller – trop de flou dans l'orientation du développement – empêche la confrontation nécessaire avec des normes. Comment alors éviter les résistances spontanées des acteurs aussi bien aux contrôles qu'aux efforts de développement? Et dans quelles conditions ces deux visées peuvent-elles s'associer sans s'inhiber mutuellement?

Pour bien des acteurs, « rendre compte » est une tâche nouvelle qu'il s'agit de gérer à côté de nombreuses autres responsabilités. Quel poids donner à la nécessité de justifier ses actions? Pour être adoptée, cette obligation doit faire sens et être jugée utile. Quels sont donc les objectifs visés? Où commence un excès d'exigences nuisibles au projet, généralement accompagnées d'inutile paperasserie? Comment amener une génération d'enseignants individualistes à développer une conscience de l'obligation de se justifier, tout en évitant les blessures narcissiques? Comment soutenir



le professionnalisme et rendre systématique le regard dans le miroir, afin de permettre à l'enseignant de dépasser ses insuffisances sans tomber dans des mécanismes de déni, d'échec ou de reproches ?

D'autres questions sont d'ordre méthodologique. Quel rapport faut-il établir entre les évaluations qui s'intéressent à la conformité entre situations réelles, situations souhaitées et les approches exploratoires qui cherchent à éclaircir les questions restées ouvertes et les problèmes diffus ? Chaque orientation répond à des objectifs différents et nécessite des instruments appropriés. Dans quelles proportions faut-il intégrer ces deux approches : d'une part, cocher des listes de contrôle et, d'autre part, réaliser des recherches exploratoires ? Comment conférer aux études qualitatives et aux recherches exploratoires autant de poids qu'aux questionnaires fermés, si populaires ?

Quant aux résultats, il est connu que les évaluations ne répondent pas toujours aux préoccupations des acteurs. Soit qu'elles sont trop générales, soit qu'elles sont trop pointues tout en négligeant certaines interrogations. Quel rapport établir alors entre les enquêtes à large spectre qui englobent tous les thèmes de la qualité scolaire, avec le risque d'être superficielles, et les évaluations spécifiques approfondies qui risquent d'ignorer des thèmes importants ?

On peut également s'interroger sur les rapports hiérarchiques entre les différentes fonctions mises en évidence par Nisbet (1990). Comment intervenir utilement avec les différents paradigmes d'évaluation, alors que les systèmes et les pratiques, installés l'un après l'autre ou simultanément par l'institution au cours de l'histoire, ne s'accordent pas entre eux ? Comment intégrer ces paradigmes dans une relation productive tout en évitant les interférences ? Comment, par exemple, intégrer le postulat d'un feed-back de 360°, dans un milieu où l'appréciation des collaborateurs est hiérarchique et vise l'attribution de salaires en fonction des performances, sans déclencher immédiatement un jeu de rôles empreint de méfiance ? Qu'advient-il lorsqu'une autoévaluation conçue sous l'angle formatif est faussée par une surveillance de la qualité venant s'y superposer, en y apportant des éléments *de naming and blaming* ?

La qualité d'une école ne se résume pas à un score ou à une appréciation. C'est le reflet d'une réalité complexe qui dépend de la dynamique de l'interaction entre les partenaires engagés et de facteurs contextuels. Comment gérer « raisonnablement », dans la pratique scolaire et éducative, l'extrême complexité des variables de qualité ? Dans quelle relation situer les variables sortantes (résultats chez les élèves), les indicateurs de rendement (par exemple le taux d'accès aux niveaux supérieurs), les indicateurs de productivité (telle l'interaction enseignant-élève), les variables

des processus de pilotage de l'enseignement et de l'école, les variables entrantes du matériel, des enseignants et des écoles, les variables contextuelles du système social, de la législation, du soutien et du contrôle ?

Et, enfin, pour en revenir à la question centrale : quel rapport établir entre autoévaluation et inspection externe ?

## **2. RAPPORT ENTRE AUTOÉVALUATION ET ÉVALUATION EXTERNE**

Le débat sur ce thème se heurte à une confusion maximale, perceptible dans la littérature professionnelle, indépendamment de la langue ou de l'appartenance nationale. Dans le monde germanophone, opposer le thème « autoévaluation » à « évaluation externe » provoquerait de premières protestations, car certains soutiendraient que c'est plutôt « évaluation interne » et « évaluation externe » qu'il faut mettre en opposition.

Si l'on tente à présent – comme je l'ai déjà fait, comme d'autres d'ailleurs – de fournir une définition différenciée des concepts, on se trouve face à une situation insolite : ce genre d'effort n'intéresse personne dans le contexte politique dans lequel je considère qu'évoluent pratiquement tous les représentants des sciences de l'éducation chargés de l'évaluation des écoles.

Deux exemples pour illustrer mon propos.

- Il y a des années déjà, j'avais proposé la matrice présentée dans le tableau 1.

Cette proposition est restée sans réponse. Je n'ai jamais obtenu à propos de cette schématisation la moindre critique professionnelle ou la moindre réflexion visant à une amélioration. Les administrations scolaires des cantons alémaniques ont continué d'écrire et de parler allègrement d'autoévaluation et d'évaluation par autrui, comme si ces notions rendaient quoi que ce soit plus clair.

- Au printemps 2002, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a soumis à consultation des standards pour la reconnaissance de dispositifs d'autoévaluation dans les écoles<sup>10</sup>. Le document s'inspirait de la catégorisation ci-dessus. Les réactions des cantons, des conférences et des associations ont été, en majeure partie, positives. Cependant, alors que la version

---

10. CDIP, *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Concordat Harnos : rapport explicatif en consultation*, Berne, CDIP, 2006.

provisoire des standards proposait explicitement que l'autoévaluation ou l'évaluation interne fasse nécessairement recours à des évaluations externes, c'est-à-dire à des évaluations par autrui. De nombreux participants à la consultation, dont les services cantonaux, en tant qu'auteurs, ont fait remarquer qu'une autoévaluation serait bien trop restreinte, qu'elle constituerait une autocontemplation aveuglément réduite aux propres routines, et qu'il faudrait absolument prévoir aussi une évaluation externe.

**TABLEAU 1**  
**Matrice**

<i>Intérêts et/ou Mandants</i>		
<i>Acteurs</i>	<i>interne soi-même</i>	<i>externe autrui</i>
interne	Feed-back entre confrères (stage en tant que collègue, relecture entre collègues, apprentissage en groupe) consultation du personnel enseignant. Méta-évaluation interne.	Transmission des rapports sur l'autoévaluation dans un but de contrôle de vraisemblance, de feed-back et de surveillance système.
externe	Feed-back des élèves. Feed-back des parents. Examen externe effectué par des pairs. Jugement d'expert. Métaévaluation externe.	Contrôle des standards ou certification du processus par les autorités. Inspection externe sur le plan des contenus.

Source: Strittmatter, 1995b, p. 37; Strittmatter, 1999a, p. 337.

Si l'on suppose que les personnes consultées étaient capables de comprendre un texte écrit, il est légitime de penser – au vu des deux exemples ci-dessus – qu'une discussion scientifique de cette question équivaudrait nécessairement à évoluer en un terrain miné par les *a priori* et les susceptibilités politiques.

En effet, au stade actuel de la discussion, rien de positif ne s'annonce et l'on navigue entre discours pessimistes et solutions inadéquates.

- Un usage rigoureux des notions proposées ne semble être ni souhaité, ni possible. On dirait, au contraire, qu'il existe un grand intérêt à en perpétuer une utilisation arbitraire.

- Il semble qu'il existe un intérêt tout particulier à masquer les pratiques réelles par l'emploi des différentes notions selon les besoins du moment: alors qu'aux Pays-Bas, l'évaluation externe imposée périodiquement est reconnue comme une fonction de l'inspection; les responsables suisses refusent obstinément de nommer inspection leur projet de «services cantonaux d'évaluation des écoles». Apparemment, les mots d'ordre sont: *N'effrayer personne. Ne pas créer de conflits d'intérêts publics*. Les anciens mélanges d'intérêts, qui se sont révélés inefficaces dans l'évaluation des élèves et par la suite dans celle des collaborateurs en entreprise (voir, par exemple, Becker, 1998), réapparaissent avec l'évaluation des écoles (Becker et Buchen, 2001).
- Les problèmes courants qui surviennent aussi bien lors d'une autoévaluation que lors d'une inspection externe ne sont pas traités comme des éléments à résoudre dans un but d'optimisation du projet en cours, mais habituellement utilisés comme des armes de diffamation.
- Tous les systèmes de qualité qui existent sur le marché présentent des insuffisances quant à leurs effets à long terme. Seule la FQS (*Formative Qualitätsevaluationssystem*) qui a été développée dans le cadre de l'Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses, et qui a été testée entre-temps dans plus d'une centaine d'écoles de tous niveaux, a été soumise (pour un coût dépassant 300 000 francs) à une métaévaluation externe effectuée par différents instituts scientifiques indépendants et groupes de recherche (Strittmatter, 2000). Là aussi, beaucoup de questions restent ouvertes. À ce jour, aucun autre système n'a été l'objet de métaévaluations comparables, à l'exception d'enquêtes menées auprès de la clientèle, etc. En fait, c'est surtout l'inspection externe qui présente des insuffisances en matière de métaévaluation. Les autorités ont toujours éprouvé de la difficulté à reconnaître les réserves, généralement justifiées, qui ont été émises à leur encontre comme à celui des professeurs et des écoles. Il n'existe, par exemple, aucune étude comparative expérimentale testant la validité et la fiabilité des évaluations externes des écoles. Une telle vérification pourrait être réalisée en faisant évaluer la même école par deux équipes d'inspection. Leurs diagnostics seraient ensuite comparés entre eux et le résultat final, comparé avec les représentations du personnel enseignant et des élèves ainsi qu'avec celles des parents, par le biais d'une enquête scientifique confidentielle. En fait – à l'exception des évaluations des écoles FQS –, les comparaisons entre les écoles n'ont pas été réalisées, que ce soit avec ou sans mesures d'évaluation.

Le canton de Zurich a récemment soumis son projet pilote « nouvelle surveillance scolaire » à une métaévaluation externe effectuée par une entreprise privée de recherche sociale (Binder et Trachsler, 2002). Au bilan, tous les participants, corps enseignant compris, se sont déclarés très satisfaits et ont estimé que les conclusions étaient pleines de bon sens. Malheureusement, peu d'entre eux ont réellement mis à profit les résultats de cette enquête.

Cette réaction était prévisible. L'effet – ou plutôt le non-effet – des évaluations externes, même dans les écoles qui se portent volontaires, est connu depuis longtemps dans la littérature spécialisée. La *Peer Review*, de renommée internationale, a par exemple rencontré les mêmes problèmes avec 20 écoles de tous niveaux à la suite de son travail de cinq ans pour la QUESS<sup>11</sup> du NRW<sup>12</sup> (Böhrs, Daschner, Meyer-Dohm, Rosenbusch et Strittmatter, 1998 ; Strittmatter, 1998).

Les réflexions faites au sujet de ces frustrantes évaluations externes dont les effets sont restés très minimes illustrent bien ce que je veux démontrer ici, à savoir l'absurdité de tels exercices d'assurance de la qualité. Les solutions proposées restent limitées, car elles ne se focalisent que sur les écoles. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour l'amélioration des écoles ? Que doivent encore apprendre les écoles pour qu'à l'avenir les propositions de corrections du groupe d'évaluation soient mieux acceptées et appliquées ? Personne ne se demande si c'est la procédure qui n'est pas appropriée ? Peut-être que la théorie d'Oelkers est erronée : exposée dans la préface d'un manuel zurichois (Landwehr et Hildbrand, 2001), elle soutient qu'il serait beaucoup plus facile pour les professeurs d'accepter les remarques désagréables des inspections externes que celles provenant du contexte collégial. Personne ne se pose réellement la question de savoir ce qui cloche dans la procédure lorsque de bonnes écoles – dotées d'un personnel enseignant motivé et créatif – se soumettent volontairement à une évaluation externe et se déclarent satisfaites des résultats, sans pour autant les mettre à profit.

Je pense que les mesures de correction entreprises actuellement dans le cadre des inspections externes ne sont pas adaptées à l'ensemble du processus, car elles ne tiennent pas compte d'un éventuel feed-back des acteurs. Au contraire, elles s'obstinent à un durcissement du contrôle ou des instructions données aux écoles, pour obtenir une soumission aux recommandations.

---

11. Qualitätsentwicklung und -sicherung.

12. Landesregierung Nordrhein-Westfalen.

S'il existe aujourd'hui des barrières telles que tout débat fonctionnel et objectif semble impossible, il devient urgent de se demander quels sont les motifs de cette « absurdité ».

### **3. LES RAISONS PSYCHOLOGIQUES DE L'EXCÈS DE SURVEILLANCE**

Les nouveaux paradigmes de pilotage des écoles, dans le contexte de la nouvelle gestion publique (NPM) notamment, développent une rhétorique de l'autonomie scolaire. Bon nombre d'auteurs se sont penchés sur la nature de l'organisation des écoles publiques, l'ont repensée ou améliorée, l'un des derniers en date étant Kussau (2002). On constate que les modèles mis en œuvre ne produisent pas les effets escomptés. Les établissements scolaires sont des ensembles d'une grande inertie. La psychologie sociale rappelle quelques « justes » motifs qui permettent d'expliquer ce comportement paradoxal.

Citons d'abord la pression de l'opinion publique et la peur d'être critiqué : l'angoisse d'aborder un domaine inconnu et la crainte de commettre des erreurs conduisent l'individu à s'en tenir à des pratiques éprouvées et rassurantes. En cas d'échec, on sera plus vite excusé de n'avoir rien fait que d'avoir eu l'audace d'innover.

Deuxièmement, quitter les sentiers battus et innover signifient aussi renoncer à la routine d'habitudes quotidiennes établies depuis longtemps. Abandonner ces habitudes peut donc se solder par une autodépréciation, un deuil de soi-même et de sa propre histoire. C'est particulièrement le cas dans une culture où, comme en Suisse, on n'adopte de nouvelles pratiques que lorsque les anciennes sont complètement dépassées. Lorsqu'on ne parvient pas à créer du neuf et à quitter les sentiers battus, on ne peut pas avancer ; il en résulte des blocages, des critiques, on retombe souvent dans les anciennes valeurs, et c'est, dans notre cas, le retour triomphal de l'ancien inspectorat sous une nouvelle apparence.

Un troisième mécanisme, très fréquent de nos jours, consiste à se lancer tête baissée dans la nouveauté. Mais les grandes réformes qui font la une des journaux sont souvent rapidement relativisées ou abandonnées, au prix, parfois, de profondes humiliations pour ceux qui ont porté le projet<sup>13</sup>.

---

13. Tel était le cas pour un projet d'évaluation des enseignants dans l'utilisation des technologies d'information et de communication (projet scolaire 21 Zurichoï) et une évaluation du corps enseignant (modèle lucernoï).

Ces éléments n'expliquent pas la tendance actuelle qui semble être d'instaurer des contrôles scolaires ayant un caractère de surveillance très prononcé ; et cela, en dépit de l'existence de résultats de recherches empiriques qui prédisent l'échec de la plupart des éléments de ce *total quality management*.

Quelles sont donc les motivations profondes de cet excès de surveillance ? Je propose trois hypothèses : celle du couple vengeance-frustration, celle de la peur d'être impuissant à se justifier et celle de la perte de réalité.

Les archétypes proposés ci-dessous pour illustrer ces trois hypothèses ne font pas référence à des cas particuliers d'acteurs de l'école que j'ai rencontrés et qui pourraient se sentir visés. Je ne pose d'ailleurs pas ces théories comme des vérités inattaquables.

- 1. L'hypothèse de la vengeance-frustration :** je pense à certains personnages qui se sont présentés, il y a vingt à trente ans, comme des réformateurs d'école engagés et progressistes, des administrateurs pédagogiquement motivés ou des syndicalistes au vaillant talent d'orateurs. Ils se sont heurtés aux mêmes obstacles que moi, soit la résistance du corps enseignant, au sein duquel se trouvaient plusieurs paresseux et quelques imposteurs rusés. Ils ont constaté l'imperméabilité d'une partie du corps enseignant aux idées importantes de réforme et particulièrement aux discussions sur la qualité. Aujourd'hui, c'est en tant que responsables d'école, ou parents d'élèves, qu'ils constatent à quel point on n'a aucune prise sur certains enseignants incapables, voire dangereux. Cette frustration permanente peut se transformer en stigmatisation de l'enseignant, en colère, en mépris, en haine. Dans certains cas, cela peut déboucher sur de vrais affrontements verbaux, du genre : *Peut-être que le modèle proposé est plein de défauts, mais c'est toujours mieux que rien. Il faudra conduire ces professeurs devant le peloton d'exécution si l'on veut enfin les voir bouger* (citation extraite mot pour mot d'un discours public). Dans la plupart des cas, toutefois, ce ressentiment que j'appelle vengeance-frustration est sublimé dans l'expression polie de jugements sur les enseignants et se réduit à une traque désespérée des rares brebies galeuses, habituellement déjà connues.
- 2. L'hypothèse de la peur d'être impuissant à se justifier** est de tout autre nature. Depuis les années 1980, la critique de l'administration publique et de l'école publique n'a cessé de s'intensifier. Les coûteux projets de réforme ne tenaient pas leurs

promesses. Le deuxième passage de TIMMS<sup>14</sup> – tout comme PISA aujourd’hui – suscita de grandes déceptions. Les ténors néolibéraux en profitèrent pour déclarer l’école publique enlisée et en appelèrent à la privatisation et à la concurrence. Parallèlement, dans certains parlements cantonaux alémaniques, les majorités de droite se prononçaient pour qu’un salaire au mérite soit appliqué aux fonctionnaires, y compris les enseignants. À leur réveil brutal, ces fonctionnaires désemparés, et leur instruction publique obsolète, ont désespérément prêté l’oreille aux « recettes miracles » de la nouvelle gestion publique. Ils s’en remirent aux conseils bienveillants du P.-D.G. de ABB ou de Swissair, firent des pèlerinages à l’école futuriste d’Arthur Anderson, paradis de l’apprentissage. On se rendit dans les réunions du sophistiqué programme national de recherche (coûtant 15 millions) qui devait délivrer au final des explications concernant « l’efficacité du système de formation ». Selon la devise : « Hier nous étions au bord du gouffre, aujourd’hui nous faisons un grand pas en avant », toute proposition de reprise en main était la bienvenue. Les responsables se devaient, et se doivent encore d’affirmer : « Nous avons repris le contrôle de l’école. » Le *Total Quality Management* devient alors une bouée de sauvetage. Management du personnel, management des écoles, management de la formation, management scolaire du savoir (monitoring), management de la qualité, management public. Tous espèrent pouvoir déclarer : *Nous vous confirmons que vous pouvez à nouveau nous accorder votre confiance et nous laisser en paix.*

3. **L’hypothèse de la perte de la réalité** est un exemple pathologique qui prend pour archétype le général héroïque épuisé, frustré et dépassé. Il reste à son poste où il dessine, ou fait dessiner, toujours plus de cartes de la situation et de plans d’action. Les quelques rares fidèles qui sont restés lui font constamment des rapports sur des ennemis fictifs et lui annoncent de nouvelles victoires. Il converse souvent au téléphone avec Hannibal, Alexandre le Grand, Cicéron et Napoléon, et c’est en bombant le torse et en riant perpétuellement qu’il donne des ordres à ses troupes. Aux objections que lui opposent timidement et poliment les quelques courageux restés à ses côtés, il répond en riant : *Naturellement, j’y avais déjà pensé.* Il explique patiemment une fois de plus ce qu’il a déjà expliqué cinq fois. Ou promet d’un ton réconfortant : *Nous allons ensuite faire évaluer tout cela scientifiquement.*

---

14. Third International Mathematics and Science Study.



Cet exemple quelque peu caricatural est moins extrême dans la réalité. Ceux qui sont le plus souvent touchés par ce type de syndrome sont ceux qui passent beaucoup de temps dans leur bureau et se retrouvent coupés de la réalité quotidienne des écoles. Ceux également qui allient au narcissisme une allure énergique et puissante et qui, dans leur entourage social, ne tolèrent plus que des « béni-oui-oui », le « bouffon du roi » ayant été chassé. Cet entourage leur épargnera donc systématiquement des images réalistes déplaisantes, et ils auront toujours moins de chance de se retrouver confrontés à la réalité. Sont également touchés les hommes stimulés par une très puissante vision et un fort esprit missionnaire, qui les empêchent finalement de voir ce qui se passe sous leurs yeux.

Derrière ces trois syndromes, il existe généralement des motifs subjectifs comportant une certaine part de vérité. Je les connais bien, en particulier les processus cachés. Chaque semaine, je mène des entretiens, souvent très constructifs, avec de telles personnes ; je ne tiens cependant pas à les « pathologiser ». Précisément, parce que l'exemple de la discussion – ou de la non-discussion – sur le management de la qualité renvoie à nouveau à une dimension d'organisation et de développement sociaux qui reste trop souvent ignorée. Les concepteurs de systèmes comme Machiavel, Le Bon, Fürstenau ou Argyris ont, eux aussi, mentionné les aspects pathologiques ou les dangers des rôles de leader dans les organisations. Il n'est pas antiscientifique de s'y intéresser, bien que cela puisse nuire peut-être à la carrière ou à la mission. Il faut pour cela être guidé par une volonté de compréhension des dynamiques sociales dans le domaine pratique.

#### **4. CONDITIONS NÉCESSAIRES À LA RÉUSSITE DES ÉVALUATIONS EXTERNES**

Une évaluation ordonnée de l'extérieur, que ce soit une évaluation proprement dite ou une métaévaluation, risque toujours de soulever un peu de scepticisme de la part des enseignants ou de l'école ; en effet, les évaluations abordent surtout des sujets perçus subjectivement comme désagréables ou dangereux. Celui qui n'en a pas conscience – même si ses intentions ne sont pas menaçantes – et qui « pathologise » tout de suite les personnes qui se sentent menacées n'est pas à sa place dans ce métier.

Cette reconnaissance du potentiel de peur implique que l'évaluateur doit procéder très soigneusement à un « réajustage » social, afin de ne pas déclencher des réactions de défense, des modifications de la situation, ou

un refus et un freinage du processus, avec leurs conséquences. Ainsi, dans une certaine mesure, et sous certaines conditions, une évaluation ordonnée de l'extérieur peut avoir des chances de succès.

Dans le contexte complexe de l'école et de l'enseignement, qu'il est difficile d'aborder avec objectivité, il est donc nécessaire que les évaluateurs agissent avec une certaine humilité. Toute perception doit toujours être contre-vérifiée, les points délicats soulevés par la contre-lecture et par le dialogue doivent être clairement identifiés avant que le rapport ne soit fixé par écrit et communiqué plus loin<sup>15</sup>. Les évaluateurs peu objectifs, qui ne considèrent pas ces précautions comme une nécessité, se focalisent ensuite trop facilement sur des détails mal perçus ou mal interprétés; ils risquent de négliger la nécessité de s'interroger honnêtement et de prendre en compte les nouvelles données dues à l'évolution des pratiques scolaires. De simples protestations de l'école ne suffisent pas à compenser un manque d'honnêteté intellectuelle de la part des évaluateurs.

Les enseignants et les écoles resteront peu disposés à solliciter la mise en évidence de leurs points faibles par l'évaluation, et à corriger leurs erreurs, tant que la communauté et les autorités ne seront pas convaincues que des constatations désagréables doivent conduire à de courageux correctifs. Les évaluateurs sont gênés en effet lorsqu'ils doivent, d'une part, rendre publique la situation scolaire (par exemple par le biais de rapports aux autorités) et, d'autre part, faire preuve de réserve quant à leur évaluation du système, qui pourrait se révéler désagréable pour les autorités. Les services d'évaluation des établissements scolaires ne seront vraiment acceptés dans les écoles qu'à deux conditions: 1) qu'ils puissent jouer un rôle de « bouffon du roi » et intervenir partout en tant qu'autorité morale indépendante et 2) que leurs rapports soient suivis d'effets dans le système scolaire. Si les résultats des évaluations sont pris en compte par le système scolaire, celles-ci seront d'une grande utilité pour les écoles, renforçant et améliorant les conditions de travail.

Dans tous les cas d'évaluations ordonnées de l'extérieur, l'autoévaluation des enseignants revêt également une grande importance. Dans la pratique internationale, il est relativement difficile d'assurer un bon

---

15. Ce principe est gravement violé dans le livre de poche zurichois *Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation* (procédure d'évaluation externe des écoles), lorsque en tant qu'instruction de procédure il est affirmé que: « Les déclarations capitales du rapport oral sont reportées dans le rapport écrit. Ce qui change par rapport à la présentation orale, ce sont les explications, interprétations, commentaires et exposés des motifs. Ainsi pour les déclarations importantes, apparaissent lors de la présentation orale comme des sujets de conflits, des arguments et des indicateurs supplémentaires sont proposés » (Landwehr et Hildbrand 2001, p. 88). Les évaluateurs n'ont ainsi ni la possibilité de se tromper, ni celle d'apprendre.

équilibre entre autoévaluation et évaluation externe. La règle est que plus l'évaluation externe est vécue de façon pénible du point de vue du temps consacré, des émotions et des sanctions, moins il y aura d'énergie à disposition pour une autoévaluation pointue et sérieuse. Lorsque l'évaluation externe est perçue comme lourde et menaçante, l'autoévaluation n'est souvent pas faite, ou ne sert que d'alibi. Celui qui effectue des évaluations externes doit créer, par des mesures appropriées, l'espace nécessaire à une autoévaluation professionnelle constructive et de qualité, et la favoriser par des instructions et un matériel appropriés, ainsi que par le dialogue. Il doit constamment vérifier l'équilibre entre les deux types d'évaluation et effectuer les ajustements nécessaires.

L'expérience historique montre que dans plusieurs pays les systèmes d'inspection voulaient, à l'origine, ne diffuser les données réelles des écoles qu'à un public limité. Ils voulaient apporter leur soutien aux écoles, mais leur laisser la responsabilité de leur qualité et de leur développement. Les données délicates étaient ainsi préservées de la curiosité malsaine des autorités ou des parents. Les besoins légitimes d'information étaient satisfaits par le biais de rapports élaborés en commun. Dans la plupart des cas, cette politique souffrit par la suite d'indiscrétions qui n'étaient pas le fait de l'inspection ou des services de l'évaluation, mais des autorités, des parents ou des médias (par exemple la publication de données scolaires par un quotidien aux Pays-Bas). Si de tels effets de *naming and blaming* ne peuvent pas être entièrement évités, les écoles vont de nouveau adopter une attitude défensive.

Des investigations systématiques (métaévaluations) ont montré que les évaluations externes sont sans effets et que les écoles n'en mettent finalement pas à profit les résultats. Cela se produit aussi lors d'autoévaluations effectuées dans des conditions défavorables. Il y a deux explications à ce phénomène : 1) les constats de l'évaluation externe engendrent de graves divergences d'opinions. L'école se comporte « bien » durant tout le processus d'évaluation, mais elle fait par la suite des « entorses » au système et « désobéit ». Un contrôle ultérieur plus rigoureux ne résoudrait pas vraiment ce problème, et ne ferait qu'encourager les dissimulations, les efforts d'alibi ou les réactions de défense habituelles (Argyris); 2) malgré l'acceptation interne des résultats de l'évaluation externe, les écoles finissent par laisser tomber leurs bonnes résolutions en raison d'un manque d'équipements ou à la suite de dissensions concernant les mesures à prendre. Lorsque les autorités désirent soutenir les efforts d'adaptation des écoles, elles doivent veiller à ne pas en demander trop, à soutenir activement l'intégration des résultats d'évaluation dans les programmes scolaires à moyen terme et à prévenir d'éventuelles tendances à en faire

trop. L'école elle-même doit coopérer, ne pas prendre de chimériques bonnes résolutions, mais considérer ses réelles possibilités d'action et bien distinguer le souhaitable du possible.

Les conditions énumérées ci-dessus forment un tout. Cela signifie que lorsque l'une d'entre elles n'est pas remplie, l'ensemble est voué à l'échec; les expériences faites jusqu'à aujourd'hui ont démontré plus d'une fois qu'un seul « vice de construction », lorsqu'il est perçu comme significatif par les acteurs de l'école, suffit à porter un grave préjudice à la totalité du système. Le contraire est aussi vrai : l'action combinée de ces facteurs peut conduire à renforcer profondément l'efficacité de l'évaluation scolaire.

## **5. UNE PROCÉDURE POUR HARMONISER LES EXIGENCES**

Ce qui précède m'amène à formuler sous forme de programme cinq postulats qui ont pour but de cadrer et d'assurer le rapport entre autoévaluation et évaluation externe. Mon expérience professionnelle me fait revendiquer pour eux une validité dont je resterai convaincu jusqu'à ce que des réfutations empiriques viennent les infirmer.

1. Les écoles sont tenues de s'autoévaluer constamment; elles doivent recevoir les moyens nécessaires pour le faire. La direction de l'école doit veiller à la réalisation obligatoire et hautement professionnelle de l'évaluation de la qualité dans son école.
2. L'autoévaluation des écoles doit satisfaire les standards des méthodes qualitatives. Les standards sont définis par une ordonnance des autorités et vérifiés par l'autorité de surveillance des écoles (métaévaluation externe périodique). Les standards nécessitent des recours à des évaluations externes dans le cadre de l'autoévaluation, ainsi qu'une définition de l'étendue thématique minimale des aspects examinés.
3. Les écoles doivent périodiquement adresser aux autorités des rapports sur les mesures d'évaluation mises en œuvre et sur leurs répercussions. Ces rapports font partie de la surveillance de l'autoévaluation des écoles et servent en même temps d'outil de contrôle au répondant de l'école.
4. Les écoles sont tenues de participer aux enquêtes menées par les autorités et les services administratifs pour l'évaluation de l'enseignement (recueil de données en tant que bases de décisions). Afin de favoriser l'authenticité des témoignages, on donnera

l'assurance aux écoles et aux enseignants que leur participation à de telles enquêtes sera anonyme et ne leur causera aucun préjudice.

5. En présence d'une critique fondée et sérieuse concernant la pratique professionnelle d'un enseignant ou d'une direction d'école, les organes de direction des écoles et les autorités peuvent prendre les mesures nécessaires pour y remédier. Une telle intervention peut éventuellement être réalisée sur la base d'une évaluation externe (inspection, expertise).

Je dois admettre que l'efficacité de ce principe de subsidiarité systématique et contrôlée, basé, pour la majorité des écoles, sur une autoévaluation professionnelle normalisée où le contrôle se concentre surtout sur des standards d'autoévaluation, alors qu'une inspection externe lourde n'est imposée qu'aux cas problématiques, n'a pas pour l'heure pu être prouvée.

Il n'existe pas non plus d'exemples d'inspections externes invasives concluantes, ni d'équilibre entre autoévaluation et évaluation externe. Aucun des systèmes et tentatives de ce type ne sont encore parvenus à remplir les promesses d'amélioration de la qualité des écoles, et certains engendrent même des effets négatifs poussant à la dissimulation des manques, entravant toute autoévaluation honnête et motivée, limitant la notion de qualité et provoquant la transmission d'informations inexacts qui serviront par la suite de base aux décisions concernant l'école. Ce constat me conduit à revendiquer la mise à l'épreuve de ce programme en cinq points. En effet, de nombreux indices allant dans ce sens résultent de la recherche sur l'évaluation.

## **POUR NE PAS CONCLURE... ET L'ESPOIR DANS TOUT CELA ?**

« Tu n'as aucune chance, alors profite-en », déclare l'un des nageurs de l'Atlantique (dans le film du même nom) d'Achternbusch (1976)<sup>16</sup>. Même lorsque, en dépit des pronostics empiriques, les conditions cadres de la politique ne sont pas très favorables sur le moment, il faut garder l'espoir de pouvoir modifier la situation.

---

16. Herbert Achternbusch, *Die Atlantikschwimmer*, 1976.

Il est difficilement envisageable d'opposer un discours raisonnable aux démonstrations de force qui dominent la politique actuelle selon le principe : *Nous voulons nous montrer courageux, alors usons et abusons du mot management ; et si ce n'est pas suffisant, faisons de même avec monitoring !* Une attitude sensée serait de commencer par définir les besoins et les objectifs à atteindre et de se pencher ensuite sérieusement sur les mesures économiques permettant de les réaliser. Toutes les « résolutions » concernant les mesures à prendre seraient provisoires, sachant que le terrain est inconnu et que les solutions, pour qu'elles puissent montrer leur utilité, doivent se développer entre tous les participants dans un dialogue respectueux et soutenu par l'évaluation. Pour cela, il faudrait que tous adoptent une attitude de recherche empreinte de modestie.

Il est également difficile de remplacer la recherche systématique de modèles « prometteurs » par un examen critique des pratiques réelles et de leurs effets indésirables. En provenance de l'économie privée ou de l'étranger, les modèles inspirent en effet confiance grâce à leur label et aux éloges prononcés par leurs propres concepteurs. En d'autres termes, il y a peu d'espoir que les groupes de « pèlerins » suisses, au lieu de discuter avec l'inspecteur en chef du pays X et les directeurs d'école désignés par lui, se rendent directement dans les écoles choisies par leurs soins et y étudient les réalités ignorées par l'*establishment*, ou y cherchent et exploitent des rapports sur de telles réalités (par exemple Van Zanten, 2001).

Il y a peu de chance que l'enthousiasme pour les certifications génératrices d'abondante paperasserie laisse bientôt la place à d'honnêtes efforts qui amélioreraient lentement mais sûrement un domaine aussi important que celui de la qualité de l'enseignement. Il n'y a guère d'espoir non plus que les autorités de surveillance scolaire reprennent en main ce qu'elles avaient délégué à des organismes privés, chargés de leur fournir des modèles et des certifications, qu'elles se fixent pour objectif capital de confirmer publiquement – en leur nom et sans le recours à des labels tels qu'ISO, Q2E ou FQS – pour prouver que leurs propres écoles fournissent un travail de qualité.

Il y a peu d'espoir que les modèles présentés avec éloquence par ceux qui gouvernent – et testés dans quelques écoles volontaires bénéficiant de privilèges – soient jamais soumis à une évaluation externe effectuée par une instance scientifique indépendante qui puisse en vérifier les effets secondaires indésirables.

Il n'y a littéralement plus guère d'espoir en Suisse de voir un jour l'évaluation des écoles obtenir officiellement un statut légal de « fou du roi », tel que le possédaient « *Her Majesty's Inspectors* » au Royaume-Uni et l'inspectorat aux Pays-Bas avant leur assujettissement par le gouverne-

ment. Les écoles auraient davantage confiance en une évaluation externe, et accepteraient peut-être même ses aspects inspectoraux si elles étaient certaines que les résultats de ses investigations n'entraînent pas seulement une notation des écoles et du corps enseignant, mais également une critique de la politique cantonale de l'éducation, un redressement des courants de réforme, des projets cantonaux et l'annonce officielle de meilleures ressources. La subordination actuelle des services d'évaluation à la direction de la formation – également prévue par les nouvelles lois sur la formation – bloquerait à elle seule des projets de ce genre.

Le développement pourrait, voire devrait aller dans la direction postulée par Stryck (2000, p. 123) :

L'évaluation externe d'une école doit être définie en tant que stratégie systémique de coopération.

L'avantage de ce type de coopération réside dans la confiance entre les partenaires, dans leur attitude réciproque d'attente face aux prestations et contre-prestations. D'une telle coopération, les écoles peuvent attendre de l'aide pour leur développement ainsi que des informations utiles à leur contrôle autoréférentiel. La surveillance scolaire génère des informations « vitales » sur la qualité de l'école, sur ses potentiels et ses manques en matière de développement. Lorsqu'une évaluation externe apparaît, au contraire, comme une stratégie de sanctions décernant récompenses et blâmes, l'école choisit une contre-stratégie de rejet pour limiter les dégâts, avec pour conséquence l'installation d'un climat de méfiance qui rend impossible toute coopération. Ce n'est que lorsque l'évaluation se fait dans un esprit de coopération que les constatations faites peuvent ensuite être utilisées par l'école concernée pour améliorer ses structures et ses connaissances. Le procédé est difficile, mais prometteur. Pour le favoriser, il est important d'établir une relation de confiance entre les partenaires : des règles claires doivent être établies, incluant des processus d'arrêt, la confiance doit pouvoir être testée, la méfiance et les divergences d'opinions doivent pouvoir être formulées explicitement.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Achternbusch, H. (1976). *Die Atlantikschwimmer*, film.
- Becker, F.-G. (1998). *Grundlagen betrieblicher Leistungsbeurteilungen*, Stuttgart, Schäffer-Poeschel.
- Becker, F.-G. et H. Buchen (2001). « Objektivität von Leistungsbeurteilungen », *Schulleitung und Schulentwicklung*, Loseblattwerk, 33, p. 1-23.



- Binder, H.-M. et E. Trachsler (2002). *Wif!-Projekt «Neue Schulaufsicht an der Volksschule» : externe Evaluation*, Luzern, Institut für Politikstudien Interface.
- Böhrs, G., P. Daschner, P. Meyer-Dohm, H. Rosenbusch et A. Strittmatter (1998). «Externe Abschlussevaluation der Fortbildungsmassnahme QUESS», dans Ministerium für Schule und Weiterbildung/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (dir.), *Schulentwicklung und Schulaufsicht: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule*, Bönen, Verlag für Schule und Weiterbildung, p. 49-94.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2006). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Concordat Harmos, rapport explicatif en consultation*, Berne, CDIP.
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). <[www.lch.ch/docs/stellungnahmen/7.1.08\\_stellungna\\_selbstev.pdf](http://www.lch.ch/docs/stellungnahmen/7.1.08_stellungna_selbstev.pdf)>. Consulté le 19 avril 2006.
- Kussau, J. (2002). *Schulpolitik auf neuen Wegen? Autonomiepolitik: eine Annäherung am Beispiel zweier Schweizer Kantone*, Aarau, Sauerländer.
- Landwehr, N. et J. Hildbrand (2001). *Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation: Qualitätssicherung an der Volksschule des Kantons Zürich (Handbuch 1)*, Zürich, Bildungsdirektion/Lehrmittelverlag.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique*, Québec, Les Presses de L'Université Laval.
- Nisbet, J. (1990). «Rapporteur's Report», dans Council of Europe et Scottish Council for Research in Education (dir.), *The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, p. 1-9.
- Posch, P. (2002). «Benötigen wir eine unabhängige Einrichtung zur Intervention bei Beschwerden?», dans F. Eder, u.a. (dir.), a.a.O., p. 383-386.
- Posch, P. et H. Altrichter (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*, Innsbruck, Studien Verlag.
- Rosenbusch, H.S. (1994). *Lehrer und Schulräte: ein strukturell gestörtes Verhältnis: Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht*, Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt
- Strittmatter, A. (1995a). «Die Schulaufsicht funktional einrichten», *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung SLZ*, 15/16, p. 2-12.
- Strittmatter, A. (1995b). «Die Aufgaben sehen und funktional wahrnehmen: Organisation der Schulaufsicht für Beratung und Evaluation im Bildungswesen», dans VBE (dir.), *Schulaufsicht zwischen Bürokratie und Pädagogik*, Bonn, Verband für Bildung und Erziehung, p. 33-54.
- Strittmatter, A. (1998). «Eine knüppelharte Sache: Schulen erproben redliche Selbstevaluation», dans J. Bastian (dir.), *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation*, Hamburg, Bergmann et Helbig, p. 211-220.
- Strittmatter, A. (1999a). «Qualitätsevaluation in der "Schulszene Schweiz"», dans M. Beuke-Galm, G. Fatzer et R. Rutrecht (dir.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, Cologne, Edition Humanistische Psychologie, p. 329-342.



- Strittmatter, A. (1999b). «Die Krisenintervention für Beschwerdefälle professionalisieren», *Journal für Schulentwicklung*, 1, p. 57-62.
- Strittmatter, A. (2000). «Worauf bei der Selbstevaluation zu achten ist», dans H. Buchen, L. Horster et H.G. Rolff (dir.), *Schulleitung und Schulentwicklung*, Berlin, Raabe, p. 1-29. Ce même article a été publié en 2001 sous le titre «Langzeiterfahrungen mit SchülerInnenfeedback», *Pädagogik*, 5, p. 36-39.
- Strittmatter, A. (2002a). «Alter Inspektorenwein in neuen Fachstellenschläuchen?», *Bildung Schweiz*, 12(35), p. 35.
- Strittmatter, A. (2002b). «Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen», dans R. Thom, A. Ritz et R. Steiner (dir.), *Effektive Schulführung: Chancen und Risiken des Public Management im Bildungswesen*, Bern, Haupt, p. 89-112.
- Stryck, T. (2000). «Qualitätssicherung in der Geisterbahn: was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun?», dans A. Helmke, W. Hornstein et E. Terhart (dir.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, Weinheim, Beltz, p. 111-125.
- Van Zanten, A. (2001). «Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne», dans L. Demailly (dir.), *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 31-46.
- Wottawa, H. et H. Thierau (1990). *Lehrbuch Evaluation*, Bern, Huber.
- Wulf, Ch. (dir.) (1972). *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*, Munich, Piper.



CHAPITRE

7

**La formation entre  
normalisation et innovation**  
L'enjeu de la coconstruction  
de la qualité

---

*Joël Bonamy*  
GATE-CNRS-Université Lyon II, France  
[bonamy@gate.cnrs.fr](mailto:bonamy@gate.cnrs.fr)

**RÉSUMÉ**

*Les démarches qualité pratiquées par les organismes de formation s'inscrivent dans un courant de pensée qui renouvelle les manières de concevoir la formation et ses dispositifs. Cependant, ces démarches n'ont pas toujours su éviter les écueils de la normalisation. Des pratiques de formation alternatives ont su développer une démarche centrée sur la coconstruction de la qualité à travers des stratégies de réseau associant et articulant de façon nouvelle des acteurs multiples. Ces pratiques renouvellent les dispositifs de formation, modifient la place des acteurs et élaborent dans leur développement même une autre perspective de construction de la qualité.*

Les démarches qualité pratiquées par les organismes de formation depuis les années 1990 s'inscrivent dans un courant de pensée qui renouvelle les manières de concevoir la formation et ses dispositifs. Elles sont encouragées par les pouvoirs publics et les instances de contrôle car elles permettent de substituer au contrôle administratif des formes efficaces d'autocontrôle<sup>1</sup>. On examinera d'abord la portée de cette nouvelle conception de la formation comme un service et de ses conséquences en termes d'exigences de coconstruction du service et de sa qualité. On montrera aussi que ces démarches n'ont pas toujours su éviter les écueils de la normalisation. On présentera ensuite des pratiques de formation qui ont su développer une démarche centrée sur la coconstruction de la qualité à travers des stratégies de réseau associant et articulant de façon nouvelle des acteurs multiples. On analysera quelques pistes qui nous semblent se dégager de ces pratiques nouvelles de formation, pratiques qui renouvellent les dispositifs de formation, modifient la place de ses acteurs et construisent dans leur développement même une autre perspective de construction de la qualité. Cette réflexion s'appuie sur des travaux de bilans de démarches qualité (Bonamy et Voisin, 1996, 2001 ; Vandamme, 1999 ; Voisin, 2001) et sur les recherches que nous avons entreprises sur les pratiques de formation ouverte à distance et sur les questions du *lifelong learning*<sup>2</sup>.

## **1. LIMITES DES PRATIQUES D'ASSURANCE QUALITÉ**

Dans les années 1990, les démarches qualité des organismes de formation s'étendent et nourrissent un débat intense, car les démarches qualité, inspirées des pratiques des entreprises commerciales, sortent du cadre convenu de la relation « formateur-formé ». Elles considèrent la formation comme l'offre d'une entreprise de services interagissant avec un ensemble d'acteurs (apprenants, formateurs, commanditaires, prescripteurs, gestionnaires, évaluateurs, contrôleurs) qui sont parties prenantes de la formation et de ses choix. Elles mettent en œuvre un mode d'analyse des rôles joués par chacun en termes de clients et de fournisseurs ainsi que des processus de négociation et de transaction avec ceux-ci. Paradoxalement, bien que ces démarches se situent en rupture avec la conception traditionnelle de

- 
1. On a montré que la nécessité de développer la formation pour mieux répondre aux besoins de l'économie a conduit tous les pays de l'Union européenne à mettre en question les modes traditionnels de régulation/coordination des dispositifs de formation professionnelle continue.
  2. Les travaux de l'Université européenne d'été pour apprendre tout au long de la vie (FREREF, 2006).

la formation, la notion de qualité a pénétré rapidement et en profondeur dans les milieux de l'éducation et de la formation. Sans doute, la vision systémique que propose l'assurance qualité a pu être perçue comme un prolongement des perspectives ouvertes depuis plusieurs années par l'ingénierie de formation, mais sous une formulation nouvelle. Il s'agissait pourtant d'un registre de références exogènes au milieu dont l'adoption est porteuse potentiellement d'un bouleversement plus important que l'on peut qualifier comme l'entrée de la formation dans l'économie des services (Bonamy et Voisin, 2001). Concevoir la formation comme un service conduit à penser la qualité en tenant compte des caractéristiques distinctives des services. D'autres exigences apparaissent pour intégrer les conséquences de ces caractéristiques dans la mise en œuvre de la prestation de formation. La qualité d'un service se mesure à son aptitude à répondre aux effets recherchés par les utilisateurs. Comme un service est immatériel et se définit comme un acte, il ne peut être approprié comme un bien. Il ne se définit pas seulement par sa production, mais par les effets qu'il permet de produire. C'est ce que la démarche qualité exprime dans le langage de la norme internationale par « l'ensemble des caractéristiques d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites<sup>3</sup> ». La prestation de service et sa consommation sont, en partie, simultanées. Le formé participe à sa formation. Dès lors, l'efficacité du service dépend de la qualité de la coproduction. Il en découle la nécessité de prendre en compte, de négocier, de « manager » avec le client le processus de réalisation de la prestation. La définition de la place et du rôle de chaque acteur dans ce processus doit être spécifiée et particulièrement dans des prestations où plusieurs processus sont interreliés.

Cependant, l'adoption par les organismes de formation de démarches normatives ou de labels n'a pas permis de tirer toutes les conséquences des caractéristiques que nous avons décrites. En effet, elle s'est produite pendant les années 1990 dans un contexte difficile où l'augmentation continue des dépenses de formation est remise en question. Dès lors, elles apparaissent comme une réponse d'urgence aux menaces de renforcement du contrôle évoquées par les pouvoirs publics. Préoccupés en priorité par la démonstration d'une plus grande transparence et lisibilité des offres de formation, les organismes de formation n'ont pas toujours su éviter deux écueils qui réduisent sérieusement la portée de leur démarche.

Devant la prééminence de la demande du marché, l'adoption par les organismes de démarches d'assurance qualité vise principalement à faire face à l'exigence d'obtenir une plus grande visibilité de l'offre de formation

---

3. Définition reprise par le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française (Internet).

pour mieux appuyer leurs choix et évaluer les prestations fournies comme le souhaitent les commanditaires. Ce choix a réduit la démarche au seul rapport entre le commanditaire et l'organisme de formation. Du coup, la place de l'apprenant et du formateur dans ces démarches qualité semble mal prise en compte.

Dans leur développement, ces démarches des organismes de formation ont nourri l'illusion qu'il était possible de mettre sous contrôle intégral le processus de formation. L'analyse par la chaîne de la valeur s'impose (Masingue, 2001). Elle conduit à mettre en œuvre un processus de réorganisation, un *process reengineering*, qui spécifie les responsabilités et les contributions, identifie et réexamine les comportements et les routines qui influent sur les points faibles des processus et focalise sur la performance collective qui doit résulter des actions de chacun. Cette démarche contribue en partie à un renforcement de la professionnalisation des organismes de formation, mais elle fait largement l'impasse sur la réalité de la gestion des imprévus, des aléas, voire des échecs qui sont le pain quotidien des pratiques de formation et dont la solution est souvent à l'origine d'innovations qui font la valeur des formations.

Compte tenu de ce contexte, il est intéressant d'examiner des pratiques alternatives en développant la logique du service tout en mettant en œuvre une démarche qualité centrée sur la coconstruction.

## **2. LE SERVICE GLOBAL OU LA COCONSTRUCTION DE LA QUALITÉ : DE NOUVELLES PRATIQUES**

Nous proposons de considérer certaines pratiques récentes de formation comme des précurseurs d'un renouvellement des démarches qualité. Dans le cadre de ces pratiques, la relation de service n'est pas focalisée en premier lieu sur la confrontation offreuse-demandeur, mais sur la construction de dispositifs qui relient plusieurs prestataires pour fournir un service qui réponde dans le temps et l'espace à la situation particulière de chaque apprenant. Dans cette coconstruction d'un service, la question de la place et du rôle de l'apprenant est centrale et les dispositifs à mettre en place doivent affronter des problèmes d'organisation particulièrement complexes. En effet, ce sont des réseaux de prestataires qui se constituent et qui réunissent des acteurs multiples aux statuts divers afin de répondre à une demande d'apprenants qui ne recherchent pas telle ou telle prestation

particulière, mais une réponse globale à leur besoin. L'apprenant est mis en capacité de pouvoir activer un potentiel d'interventions que constitue le réseau en fonction de sa situation à chaque moment.

Ces dispositifs peuvent être caractérisés comme une recherche d'une offre de « service global ». Par service global, on entend un service centré sur la personne en formation, sur ses problèmes ou les questions qu'il doit résoudre. L'apprenant exerce alors une fonction de maîtrise d'ouvrage pour activer les potentiels de formation. À ce titre, il est légitimé dans sa capacité d'évaluation. Offrir ce service représente une exigence nouvelle pour les offreurs de formation. Ils sont amenés à repenser la division traditionnelle du travail et à envisager des articulations entre des acteurs qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble. Cette orientation implique, pour le système de la formation, des remises en cause du fonctionnement des institutions d'éducation et de formation. Compte tenu de l'importance des changements à mettre en œuvre, il sera nécessaire de prévoir des arrangements institutionnels transitoires.

Ces pratiques de service global se développent aujourd'hui à travers des dispositifs qui semblent s'éloigner du champ de la formation « formelle » et s'orienter vers de nouvelles fonctions d'ingénierie. Deux domaines d'initiative paraissent particulièrement révélateurs de ces orientations. Il s'agit de la formation ouverte à distance (Charlier, Bonamy et Saunders, 2001; Charlier et Peraya, 2002) et du *lifelong learning* (Albertini, 2004). Leur mise en pratique à travers des réseaux de formation (*Networking*) ou d'articulations nouvelles d'acteurs (*Knotworking*) renouvelle l'approche de la qualité de la formation.

## **2.1. NETWORKING ET QUALITÉ COCONSTRUITE DANS LA FORMATION OUVERTE À DISTANCE**

Des pratiques nouvelles se développent dans la formation ouverte à distance. Ce sont des dispositifs qui utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC) et favorisent l'apprentissage collaboratif en réseau. L'introduction d'innovations pédagogiques (usage des TIC dans la formation, travail collaboratif) modifie la nature de la relation entre le dispositif et l'apprenant, en particulier dans l'exploitation du temps et de l'espace, de la relation formateurs-apprenants et du cadre institutionnel.

Dans les dispositifs de l'enseignement supérieur sur lesquels notre recherche a porté, les apprenants sont placés dans un environnement pédagogique où ils doivent interagir avec des pairs et avec des experts, à l'intérieur et à l'extérieur de leur organisme de formation. Ils doivent réaliser un projet en commun et expérimenter pour cela le travail collaboratif. La



collaboration concerne ici la réalisation d'un projet commun articulé aux pratiques professionnelles et menant à la construction de compétences individuelles et collectives. Ces dispositifs sont conçus comme un lieu d'un apprentissage qui associe l'expérimentation et la réflexion sur les pratiques.

Si ces pratiques favorisent de nouvelles manières d'apprendre et d'agir (Charlier et Peraya, 2002), elles se heurtent cependant à de nombreux aspects du cadre institutionnel qui reste souvent inadapté (maintien des contraintes de temps et d'espace, anciens critères d'évaluation des apprentissages, non-adaptation des charges et des statuts des formateurs, etc.). Dans ce contexte, l'évaluation des changements en cours devient nécessaire pour expliciter les pratiques qui se développent et les difficultés qu'elles posent, pour produire des connaissances sur les changements que vivent les acteurs et, par là, leur fournir des outils pour les aider à construire un sens à leur action. L'évaluation fait alors partie du dispositif lui-même et peut être appréhendée comme une « évaluation pour la connaissance » (Chelimsky, 1997; Saunders, 1998; Saunders et Machell, 2000), car si elle revêt une fonction régulatrice, elle a également pour but de construire une meilleure compréhension du dispositif utile à l'ensemble de ses acteurs.

La gestion de la diversité est partie prenante de la qualité dans cette pratique de mise en réseau ou de *networking*. Dans une telle perspective, la notion de qualité est centrée sur la coconstruction, il n'y a pas de critère universel imposé d'emblée à tous les acteurs, on recherche plutôt à susciter la construction par les acteurs eux-mêmes d'un cadre de référence commun tout en tenant compte de leur diversité. Nous avons pu montrer (Charlier, Bonamy et Saunders, 2001) que les acteurs de ce dispositif (apprenants, tuteurs des différentes institutions parties prenantes), tout en tenant compte de leurs caractéristiques et de leurs contraintes, ont pu élaborer en commun un cadre de référence provisoire, fournissant de ce fait une certaine stabilité pour entreprendre les changements nécessaires. Dans chaque institution, les acteurs ont ainsi été amenés à préciser les relations du dispositif avec le programme de cours, les critères d'évaluation des étudiants, les contraintes de temps et de délais, le rôle des tuteurs et des professeurs et les démarches mises en œuvre pour réguler le dispositif. Malgré la diversité des situations, ce cadre de référence ne se présente pas comme une planification commune qui aplanirait les différences pour mieux gérer l'innovation. Il rassemble l'ensemble des critères de qualité du dispositif qui comporte des dimensions communes et fixes, des dimensions variables et adaptables de sorte que chaque université ait pu construire son propre scénario pédagogique adapté à ses caractéristiques propres.

Cette manière de construire la qualité d'un dispositif de formation innovant paraît adaptée à une vision de l'innovation comme un processus complexe, construit par ses acteurs et pour lequel une planification rigide est inadaptée (Fullan, 1999). Plus généralement, dans l'enseignement supérieur, lorsque de nouveaux dispositifs sont mis en place, les apprenants et les formateurs vivent une période de transition au cours de laquelle ils expérimentent de nouvelles manières d'apprendre et d'agir alors même que le contexte institutionnel reste souvent inadapté. Dans ces situations où la qualité doit être coconstruite, le travail d'évaluation, intégré au dispositif, peut aider les acteurs à construire un sens à leur action et à élaborer les conditions de relative stabilité permettant d'avancer en changeant de perspective que nous nommons : une stabilité provisoire pour changer<sup>4</sup>.

## **2.2. LE KNOTWORKING : TRAJECTOIRE ET TRAVAIL DE NOUAGE DANS LE LIFELONG LEARNING (L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE)**

Des pratiques nouvelles apparaissent aussi dans la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie. L'expression anglaise *lifelong learning* suggère mieux que la traduction française le fait que ce qui est en jeu est un apprentissage par l'individu qui prend en compte aussi l'ensemble des dimensions professionnelles, citoyennes, familiales de la personne apprenante à un moment donné. La notion d'apprentissage fait référence à la possibilité pour une personne de multiplier des phases de formations différenciées dans des contextes plus ou moins formellement organisés à cet effet, chacune ouvrant sur de nouvelles phases, les préparant, les rendant possibles, voire nécessaires, et ce, tout au long de la vie. Cela n'est possible que si tout un travail de coordination est effectué. Pour qu'un apprenant puisse accéder à ces formes nouvelles d'apprentissage, il faut que des acteurs prestataires puissent être mobilisés et que l'ensemble des actes requis soient délivrés en temps voulu et en cohérence entre eux. La coordination prend alors la forme d'une coconfiguration entre apprenants, offreurs de formation et dispositifs de formation.

---

4. Pour rendre l'expression «*provisional stability for change*» utilisée par Charlier, Bonamy et Saunders (2001).

La coconstruction de situations de formation<sup>5</sup> se fait à travers un travail de coordination des situations et des acteurs. On peut parler de nouage ou de *knotworking*<sup>6</sup>, pour rendre compte d'une construction de relations collaboratives au moment où la tâche le requiert. Il peut prendre des configurations changeantes, car le produit n'est pas déterminé *ex ante*, il est adaptatif, l'implication des apprenants est active et plusieurs producteurs doivent agir en coopération. Le travail de nouage consiste alors à réunir, dans un espace et un temps déterminés, l'action d'intervenants qui peuvent relever de statuts divers ou d'institutions différentes.

Le « nouage » ne pourra se faire et l'engagement des acteurs être obtenus que par le biais d'un processus de négociation sur tous les plans et avec tous les acteurs car la configuration de la situation de formation n'est pas déterminée, elle est toujours en cours. Un apprentissage mutuel se développe à travers les interactions entre les parties engagées. Les situations d'apprentissage demandent de mettre en place des ajustements qui dépendent des relations constantes établies entre les offreurs, l'apprenant et le service de formation visé. Le « nouage » ne pourra se faire et l'engagement des acteurs être obtenu que par le biais d'un processus de négociation sur tous les plans et avec tous les acteurs. Leur engagement devra, de plus, être simultané pour que le nouage se fasse : qu'un fil manque et c'est tout le travail, le nœud qui est à refaire.

Ce travail de nouage renouvelle les notions de cursus, de curriculum et d'évaluation de la formation traditionnelle. On peut leur substituer celles de trajectoire, de coordination et de coconstruction de l'évaluation et de la qualité.

La notion de trajectoire recentre l'attention sur la personne et son parcours de vie. Elle se distingue du cursus qui concerne le plus souvent des parcours balisés, prédéterminés et qui visent des personnes déjà repérées dans leurs potentialités de mise en formation. Dans le *lifelong learning*, on considère des parcours de vie, qui ne sont pas balisés, qui sont faits d'aléatoires, d'aléas et souvent d'échecs. Le parcours ne peut devenir trajectoire que si on lui redonne son sens balistique et son orientation vers un objectif.

5. Selon les critères de la coconfiguration d'Engeström (1999, 2001).

6. Au sens développé par Engeström (1999, 2001), et par Engeström, Engeström et Vähäaho (2001), à propos des pratiques de santé en Finlande. L'analogie avec le secteur de la santé permet d'éclairer certaines dimensions (Barcet, Bonamy et Grosjean, 2003).

La notion de travail de nouage et de combinatoire est indispensable, en particulier lorsque l'on considère l'apprentissage tout au long de la vie de ceux qui sont hors circuit de formation et qui sont mal reconnus par les structures institutionnelles. Le travail de centres de coordination ou de ressources qui développeraient des curriculums adaptés ne pourrait y suffire. Car il faut favoriser un mouvement « pulsatile<sup>7</sup> » de nouage, dénouage et renouage des fils de l'activité séparée, par ailleurs, mouvement qui ne dépend pas d'une entité organisationnelle : le lieu de l'initiative change de moment en moment dans une séquence de *knotworking*. Il y a une trajectoire temporelle de combinaisons successives et orientées vers la tâche, de personnes et d'artefacts et de systèmes d'activités collectifs. À chaque moment, différents systèmes d'activité peuvent être mobilisés. Il faut un travail de veille pour mettre à jour les possibilités de reconstruire à partir de toutes les circonstances de la vie de l'apprenant *lifewide* et des articulations que l'apprenant est susceptible de dégager de son parcours. Il faut aussi un travail d'identification sociologique des personnes qui ne s'inscrivent pas spontanément dans les schémas du *lifelong learning*, ainsi qu'un travail d'articulation entre des organismes, des prestataires et des institutions, dont les services ne seront requis qu'en fonction des besoins.

Ces notions de trajectoire et de travail de nouage vont remettre en cause les pratiques habituelles des institutions. Elles bouleversent les configurations classiques du temps, de l'espace et des actions de formation. Elles chevauchent les frontières des institutions. Elles mobilisent des compétences nouvelles. Elles associent étroitement l'apprenant dans le rôle de maître d'ouvrage de sa propre trajectoire. La qualité dépend alors de l'articulation, des nouages qui seront effectués dans chaque phase et en mobilisant de multiples partenaires. L'évaluation de la qualité devient évaluation constructive au sens d'une coconstruction des trajectoires, par les partenaires, à commencer par l'apprenant.

## **CONCLUSION : PEUT-ON GÉRER LA SINGULARITÉ À GRANDE ÉCHELLE ?**

Les pratiques de démarches qualité ont été un progrès important des années récentes. Pour autant, elles n'ont pas toujours su éviter des écueils. D'autres pratiques de formation ouvrent des voies nouvelles qui suggèrent la possibilité de renouveler la conception de la qualité de la formation. Les expériences de formations ouvertes à distance et de *lifelong learning*

---

7. Expression d'Engeström.

ne mettent pas seulement l'apprenant au centre, mais lui donnent un rôle de maître d'ouvrage pour activer les potentiels d'offre et de ressources de formation; elles font aussi apparaître des compétences nouvelles et multiplient les acteurs et les intervenants possibles.

Ces pratiques encore isolées peuvent-elles prendre de l'ampleur? Il faudrait engager des analyses du point de vue de leurs conséquences opérationnelles et, en particulier, à partir de la gestion d'une formation de masse, question cruciale que doivent affronter les systèmes de formation et d'éducation. Les quelques pistes suggérées ne font qu'ouvrir un champ de recherche nécessaire pour que la formation, à l'instar de l'hôpital, puisse « gérer la singularité à grande échelle » (Minvielle, 1996).

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Albertini, J.M. (dir.) (2004). *Apprendre tout au long de la vie : les défis*, [s.l.], Université européenne d'été, Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF), Lyon, 14-17 septembre.
- Barcet, A., J. Bonamy et M. Grosjean (2003). « Une innovation de service par la mise en réseau de services », *Économie et société*, 11(5), p. 1897-1916.
- Bonamy, J et A. Voisin (dir.) (1996). « La qualité de la formation », *Éducation permanente*, 126, mai, p. 1-253.
- Bonamy, J. et A. Voisin (dir.) (2001). « La qualité de la formation en débat », *Éducation permanente*, 147, p. 1-198.
- Charlier, B., J. Bonamy et M. Saunders (2001). « Bridging tools' for change: Evaluating a collaborative learning network », *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(3), p. 295-305.
- Charlier, B. et D. Peraya (2002). *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck.
- Chelimsky, E. (1997). « Thoughts for a new evaluation society », *Evaluation*, 3(1), p. 97-109.
- Engeström, Y. (1999). « Expansive visualisation of work: An activity-theoretical perspective », *Computer Supported Cooperative Work*, 8, p. 63-93.
- Engeström, Y. (2001). « Making expansive decisions: An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children », dans C.M. Allwood et M. Selart (dir.), *Decision Making: Social and Creative Dimensions*, Dordrecht, Kluwer, p. 126-147.
- Engeström, Y., R. Engeström et T. Vähäaho (2001). « When the center does not hold: The importance of knotworking », dans S. Chaïkling, M. Hedegaard et U.J. Jensen (dir.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*, Aarhus, Aarhus University Press.

- Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation – FREREF (2006). *Les compétences pour apprendre tout au long de la vie : comment les construire, les évaluer, les développer et les accompagner ?*, Les travaux de l'Université européenne d'été pour apprendre tout au long de la vie, Cracovie, 18-21 septembre. En ligne. <[www.gate.cnrdr.fr/repal3](http://www.gate.cnrdr.fr/repal3)>. Consulté le 16 décembre 2006.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*, Londres, Falmer Press.
- Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française*. En ligne. <[www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index800\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp)>. Consulté le 9 novembre 2006.
- Masingue, B. (2001). « Travailler sur la chaîne qualité », *Éducation permanente*, 147, p. 111-116.
- Minvielle, E. (1996). *Gérer la singularité à grande échelle*, Thèse de doctorat en gestion inédite, Paris, École Polytechnique.
- Saunders, M. (1998). « Organisational culture: Electronic support for occupational learning », *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(3), p. 170-182.
- Saunders, M. et J. Machell (2000). « Understanding emerging trends in higher education curriculums and work connections », *Higher Education Policy*, 13(3), p. 287-302.
- Université européenne d'été pour apprendre tout au long de la vie de la FREREF. En ligne. <[www.gate.cnrs.fr/repal3](http://www.gate.cnrs.fr/repal3)>. Consulté le 11 novembre 2006.
- Vandamme, M. (dir.) (1999). *La qualité de la formation en discussion : réflexions et positions*, FAPSE, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 89, Genève, avril, p. 99.
- Voisin, A. (1996). « La qualité de la formation », *Éducation permanente*, 126, mai, p. 13-31.
- Voisin, A. (2001). « Les idées sur la qualité de la formation, panorama 1999-2000 », *Éducation permanente*, 147, p. 7-17.



# Notices biographiques

**Linda Allal** est docteure en psychologie de l'éducation du Michigan State University (1973). Elle a occupé un poste de professeure en sciences de l'éducation à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pendant 33 ans et est professeure honoraire (émérite) depuis 2006. Ses recherches portent sur les processus d'apprentissage en situation scolaire, notamment dans le domaine de la langue écrite, et sur le rôle de l'évaluation dans la régulation des apprentissages et dans le pilotage des dispositifs de formation.

Linda.Allal@pse.unige.ch

**Matthis Behrens** est directeur de l'IRD (Institut de recherche et de documentation pédagogique) à Neuchâtel, président de la SSRE (Société suisse de recherche en éducation), secrétaire de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe) et membre du conseil de l'EERA (European Educational Research Association). Il est porteur d'un certificat d'instituteur de Zürich dans la partie alémanique de la Suisse et complète ses études en sciences de l'éducation à Genève. Il a enseigné pendant une vingtaine d'années dans différentes écoles et à différents degrés, en particulier dans la formation professionnelle commerciale. Après un bref passage à l'IRD en tant que chercheur, il travaille pendant une dizaine d'années à l'ISPP (Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle) à Zollikofen et à Lausanne, où il est d'abord engagé pour mettre sur pied la formation nationale des enseignants à la maturité professionnelle, pour ensuite devenir

responsable de recherche dans cette institution. En 2002, il organise le colloque de l'ADMEE-Europe à Lausanne sur le thème de la qualité. En 2003, il est nommé directeur à l'IRDP.

L'IRDP est un organe de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique) de la Suisse romande et du Tessin. Dans le cadre de son activité, il s'intéresse particulièrement aux questions de politique de formation, au pilotage des systèmes éducatifs, à la question des standards de formation, à l'évaluation des élèves et aux problèmes de transition entre l'école obligatoire et la deuxième secondaire.

Matthis.Behrens@ne.ch

**Joël Bonamy** est ingénieur au Laboratoire GATE-CNRS (Lyon-Ecully). Économiste, il est un spécialiste de l'économie des services. Dans ses travaux, la formation et l'éducation sont analysées comme des activités de service pour lesquelles la recherche de la qualité et les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont des facteurs cruciaux des mutations en cours. Il participe à plusieurs projets européens (programmes Leonardo, Socrates). Pour la Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF), il est responsable des sessions de l'Université européenne d'été de la recherche et des innovations pour apprendre tout au long de la vie, qui réunit des participants de 27 régions européennes et du Québec.

bonamy@gate.cnrs.fr

**Jean-Marie De Ketele** est professeur à l'Université catholique de Louvain et titulaire de la Chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Il est rédacteur européen de la *Revue Mesure et évaluation en éducation*. Ses recherches portent essentiellement sur l'évaluation dans et des systèmes éducatifs, ainsi que sur la qualité de la formation universitaire. Il a mené des expériences dans une vingtaine de pays.

jean-marie.deketele@psp.ucl.ac.be

**Marie Duru-Bellat**, sociologue de l'éducation, est professeure à l'Université de Bourgogne et chercheuse à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU-CNRS). Elle travaille depuis 25 ans sur les politiques éducatives et les inégalités sociales et sexuelles dans le système scolaire. Parmi ses ouvrages récents, on compte *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles*



*sociaux ?*, L'Harmattan, 2004; *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses universitaires de France, 2002; *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006.

marie.duru-bellat@wanadoo.fr

**François-Marie Gérard** est directeur adjoint du BIEF (Bureau d'ingénierie en éducation et en formation). Il est particulièrement intéressé par toutes les problématiques liées à l'évaluation (évaluation de projets, de systèmes, des compétences, etc.) et à l'opérationnalisation de projets éducatifs fondés sur l'approche par les compétences.

fmg@bief.be

**Michel Grangeat** est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Grenoble (France) et membre du Laboratoire des sciences de l'éducation (LES-EA 602) de l'Université Pierre-Mendès France. Ses recherches portent sur le développement professionnel dans les métiers de relations humaines (enseignement, formation, santé); elles concernent, notamment, les activités collectives des enseignants et des partenaires de l'école dans l'éducation prioritaire. Elles s'appuient sur les modèles de la psychologie ergonomique, de la didactique professionnelle et de la sociologie du curriculum. Elles visent à 1) caractériser les processus cognitifs qui déterminent, en partie, les compétences professionnelles, notamment l'écart entre les conceptualisations de différents agents (novices *versus* expérimentés) et 2) identifier les facteurs de développement des compétences professionnelles inscrits dans les dispositifs de formation ou dans les situations de travail, notamment en direction des débutants (formateurs ou enseignants).

michel.grangeat@upmf-grenoble.fr

**Léopold Paquay**, psychopédagogue et formateur d'enseignants, est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve. Responsable de l'Unité de recherche sur l'analyse des systèmes et des pratiques de formation et d'enseignement, il coordonne le Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique. Il a réalisé de nombreuses publications sur la formation initiale et continue des enseignants et sur les pratiques d'évaluation. Il participe aux comités de rédaction de diverses revues scientifiques et il collabore avec plusieurs équipes dans le cadre d'associations et de réseaux internationaux centrés sur les pratiques enseignantes (OPEN), la formation des enseignants

(REF, ISATT) et l'évaluation en éducation. Il est actuellement président de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologie d'évaluation en éducation).

leopold.paquay@psp.ucl.ac.be

**Anton Strittmatter** a enseigné à différents niveaux et a suivi des études en sciences de l'éducation qu'il a terminées en 1973. Il était chargé de cours dans les domaines de la pédagogie et de la didactique à l'Université de Fribourg et de Berne, à l'Université de Klagenfurt en Allemagne et à l'Académie pour la formation des adultes à Lucerne. Il a occupé le poste de directeur d'un centre de recherche et de développement pédagogique régional à Lucerne, présidé une commission scolaire, travaillé comme rédacteur en chef du journal des enseignants et enseignantes, et fut coéditeur du journal *Développement scolaire*. Depuis 1994, il est chef du centre de ressources en sciences de l'éducation de l'organisation faîtière de la Société suisse des enseignants et enseignantes. Parallèlement, depuis plus de 14 ans, il est responsable et formateur dans le cadre d'un perfectionnement pour directeur d'établissements. Il continue d'œuvrer à titre de consultant dans l'accompagnement des écoles dans des projets de développement, et la création d'équipes et de schémas directeurs dans des projets didactiques. Il s'intéresse également à l'évaluation de la qualité et des situations de crise.

a.strittmatter@ch.inter.net

**Pierre Valois**, Ph. D. en mesure et évaluation, est professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'évaluation des apprentissages, l'éducation à la santé et les théories de la mesure.

Pierre.Valois@fse.ulaval.ca

## **PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE**

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

### *Membres du comité de lecture*

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Mousadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Richard Pallascio (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (INRS), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (UQAM), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

### *Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif*

Jean Philippe Antonietti (Université de Lausanne), Alex Blanchet (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Lausanne), Anne Jorro (Université de Toulouse 2), Daniel Martin (Haute École pédagogique, Lausanne), Jean-François Paccolat (Institut fédéral de formation professionnelle, Lausanne), Jean Rouiller (Université de Fribourg), Jacques Weiss (Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel).



## Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

---

### **La conscience**

Perspectives pédagogiques et psychologiques  
*Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)*  
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

### **La didactique du français oral au Québec**

Recherches actuelles et applications dans les classes  
*Ginette Plessis-Bélaïr,*  
*Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*  
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

### **Transformation des pratiques éducatives**

La recherche sur l'inclusion scolaire  
*Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

### **La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire**

Dans le contexte des réformes par compétences  
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir et Joël Lebeaume (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

### **Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse**

*Noëlle Sorin (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

### **Le manuel scolaire**

Un outil à multiples facettes  
*Sous la direction de Monique Lebrun*  
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

### **La violence au préscolaire et au primaire**

Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents  
*Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

### **Pédagogie et psychologie des émotions**

Vers la compétence émotionnelle  
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin et al. (dir.)*  
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

### **Récits exemplaires de pratique enseignante**

Analyse typologique  
*Serge Desgagné*  
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

### **Formation des adultes aux cycles supérieurs**

Quête de savoirs, de compétence ou de sens?  
*Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)*  
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

### **Pensée et réflexivité**

Théories et pratiques  
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

### **Les réformes curriculaires**

Regards croisés  
*Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

### **La recherche-intervention éducative**

Transition entre famille et CPE  
*François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

### **De la décentralisation au partenariat**

Administration en milieu scolaire  
*Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

### **Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos**

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

### **Collaborer pour apprendre et faire apprendre**

La place des outils technologiques  
*Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

### **Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes**

Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices  
*Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

### **Pédagogies.net**

L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage  
*Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

### **Concertation éducation travail**

Politiques et expériences  
*Marcelle Hardy (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

### **La formation en alternance**

État des pratiques et des recherches  
*Sous la direction de Carol Landry*  
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

### **L'affectivité dans l'apprentissage**

*Sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau*  
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

### **Les didactiques des disciplines**

Un débat contemporain  
*Sous la direction de Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin*  
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

### **La formation continue**

De la réflexion à l'action  
*Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*  
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

### **Le temps en éducation**

Regards multiples  
*Carole St-Jarret et Louise Dupuy-Walker (dir.)*  
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

### **Pour une pensée réflexive en éducation**

*Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)*  
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages





Q

Quoi de plus actuel comme concept que celui de qualité ?  
Mais à quels univers de référence participe-t-elle ?

De plus en plus utilisée pour évaluer le rapport de conformité entre mandat, normes et standards, d'une part, et la réalité de l'interaction formatrice, d'autre part, la qualité devient aussi un moyen de juger la performance d'un système, de le piloter et de contrôler si l'école remplit son contrat de prestation. Que faut-il rassembler comme données pour rendre compte de son efficacité, de son efficience et de son équité ? Est-il possible de mettre en œuvre les innovations et les réformes sans l'appui des enseignants et des formateurs, avec leur qualité professionnelle ? Les auteurs concluent qu'il faut penser l'éducation et la formation comme un *continuum*. Leurs approches de la qualité sont différentes et originales : elles se situent à différents niveaux, tiennent compte du développement cognitif des apprenants, à l'école comme dans la formation tout au long de la vie ; elles soulignent toutes l'indispensable construction de sens.



*MATTHIS BEHRENS est directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel, président de la Société suisse de recherche en éducation et secrétaire de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe.*

**Ont collaboré à cet ouvrage**

Linda Allal – Matthis Behrens – Joël Bonamy – Jean-Marie De Ketele  
Marie Duru-Bellat – François-Marie Gérard – Michel Grangeat  
Léopold Paquay – Anton Strittmatter

