

## Évaluation des systèmes éducatifs



**Jean-Marie De Ketele**  
Professeur émérite  
Université Catholique de Louvain  
Chaire UNESCO en Sciences de  
l'Éducation (Dakar)  
DHC UCAD (Dakar) et ICP (Paris)

L'évaluation des systèmes éducatifs a été abordée par plusieurs champs disciplinaires. L'éducation comparée part de l'idée, par ailleurs très pertinente, que l'on ne peut comprendre un système éducatif que par comparaison avec d'autres systèmes éducatifs, même s'ils admettent que deux systèmes ne sont jamais tout à fait comparables et qu'il faut tenir compte des réalités nationales. Les comparatistes se distinguent alors selon leur approche : les uns défendent une approche fonctionnaliste qui consiste à trouver les « équivalents fonctionnels » entre des réalités différentes au moyen de l'usage des corrélations statistiques ; les autres adoptent une approche culturaliste, plus préoccupée de mettre en évidence les « différences culturelles » au moyen de démarches qualitatives, puisqu'un système a une histoire et se situe dans un espace donné. La sociologie de l'éducation parle plus volontiers d'évaluation des politiques éducatives. Un premier courant se centre sur l'étude des déterminants sociaux et met en avant le concept d'équité, c'est-à-dire la distribution des ressources et des produits de l'éducation à travers les différentes couches de la société ; un deuxième courant étudie les enjeux sociétaux de l'éducation et les jeux des différents groupes de pression au sein du système éducatif et

au-delà (comme la politique de l'Union Européenne, le rôle de l'OCDE et le rôle joué par des instances internationales comme l'UNESCO ou la Banque Mondiale). L'administration de l'éducation est avant tout préoccupée d'identifier et de comparer les « dispositifs » mis en place dans les systèmes éducatifs ou au sein d'un même système (d'où son attention tournée vers les territoires) : les aspects organisationnels et juridiques font donc l'objet d'une attention particulière. L'économie de l'éducation tente de répondre à la question du « rendement » et de la « rentabilité » de l'éducation pour la croissance économique d'un pays. On ne s'étonnera donc pas que les concepts d'efficacité (le rapport entre les effets observés et les effets attendus) et d'efficience (le rapport entre les effets observés et les investissements effectués) sont au cœur de leurs études évaluatives ; en finale, les économistes de l'éducation se demandent si on peut obtenir un même niveau d'efficacité avec un investissement moindre. Dans le champ des sciences de l'éducation existe un courant moins bien circonscrit, davantage inspiré de la psychologie de l'éducation et de la psychopédagogie qui met au centre de ses préoccupations l'apprentissage : qu'est-ce qu'on apprend au sein d'un système éducatif ? comment agir sur les environnements éducatifs pour

plus et mieux apprendre ? Les concepts de régulation et de médiation sont au cœur des travaux des chercheurs de l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Éducation ou de ceux du mouvement britannique *Assessment Reform Group* qui prônent une « évaluation pour l'apprentissage » plutôt qu'une « évaluation de l'apprentissage » (voir l'article de Stobart dans le numéro 174 de la Revue française de Pédagogie).

Un système étant par nature complexe et situé, des approches multiples sont utiles pour tenter de le comprendre. Mais n'oublions pas que l'évaluation est un processus censé servir l'action et non un simple jugement abstrait et indépendant d'une quelconque volonté d'agir. Évaluer un système éducatif suppose donc se poser un certain nombre de questions fondamentales dont les réponses données orienteront le processus évaluatif et permettront d'évaluer à son tour la pertinence et la validité du processus évaluatif.

*La première question est de savoir qui demande et qui offre l'évaluation du système éducatif ?* De nombreux cas de figures existe depuis celui où une instance précise (souvent une autorité politique ou éducative nationale ou internationale) fait une demande plus ou moins précise à une instance évaluative bien circonscrite, en passant par celui où c'est plutôt une offre qui incite une instance à participer à un dispositif d'évaluation, jusqu'à celui où une instance évaluative (souvent une équipe de recherche) mène un processus évaluatif d'un ou de plusieurs systèmes sans qu'il n'y ait de véritable demande externe. L'exemple d'enquêtes internationales comme PISA ou Timms est assez révélateur : il s'agit d'un consortium international qui fait une offre d'évaluation à laquelle adhèrent les États qui décident d'y participer, mais il n'y a pas une véritable analyse de la demande. Tout autre est le cas des enquêtes évaluatives commanditées par une instance ministérielle à une institution précise comme, en France, la DEPP ou, en Angleterre,

l'OFSTED : celles-ci ont en général une fonction de régulation bien précisée. À côté de cela, on trouve des organismes permanents nationaux (par exemple, la DEPP en France) ou internationaux (par exemple, l'OCDE, l'IIEP, le Pôle Éducation de Dakar) qui établissent à intervalles réguliers des états des lieux des systèmes éducatifs sur la base d'indicateurs fixés et le plus permanents possible afin d'établir des profils d'évolution. Deux aspects méritent une attention importante : l'existence ou non d'une demande analysée de façon approfondie et participative par les acteurs en présence ; le degré d'indépendance de l'instance évaluative.

*Une seconde question est donc relative à la fonction, explicite ou implicite, visée par le dispositif d'évaluation.* Ainsi, les enquêtes internationales touchant l'enseignement obligatoire (comme PISA) ou supérieur (comme Shanghai) ont, à travers le bilan effectué, une fonction de classement et même de palmarès. Par contre, les enquêtes nationales complémentaires ou conduites par des équipes de chercheurs, travaillant sur les bases de données des enquêtes internationales, ont essentiellement une fonction de régulation : elles cherchent à repérer sur quels facteurs intervenir pour améliorer le type de performances mesurées par les enquêtes internationales. Un organisme comme la Cour des Comptes en France mène aussi des évaluations, appelées « enquêtes thématiques », afin de réguler le système éducatif sous certains aspects particuliers, come l'utilisation efficiente des ressources mises à disposition et le contrôle des aspects administratifs et juridictionnels. Quant aux évaluations menées par des organismes comme l'OCDE (études régulières approfondies du système éducatif d'un pays) ou comme le CEREQ en France sur le thème particulier de l'insertion des jeunes dans le monde du travail ou encore comme les commissions nationales d'évaluation des universités (dont les appellations varient d'un pays à l'autre) ont plutôt une fonction d'orientation du système, comme en témoigne la

partie conclusive de leurs rapports entièrement consacrée à des recommandations. Ces évaluations sont des études de cas qui ne se contentent pas de dresser des tableaux de bord quantitatifs ; elles recourent à un ensemble de démarches qualitatives impliquant une auto-évaluation établie par une commission interne, des entretiens d'explicitation ou complémentaires menés par des experts indépendants, des observations sur site et, en finale, une analyse interprétative permettant de donner du sens à l'ensemble des données récoltées et ainsi fonder les recommandations formulées.

*Une troisième question porte sur les objets pris en considération dans l'évaluation et la façon dont ils sont mis en relation.* Les objets sont potentiellement nombreux. De Ketele et Gerard (2007) les ont dénombrés comme suit : les objectifs fixés ; leurs effets attendus sur le terrain en distinguant les effets à court terme et à plus long terme ; les résultats effectivement atteints (à court et à long terme ; correspondant aux effets attendus ou non attendus explicitement, ce qui fait référence au curriculum caché) ; les ressources en distinguant les ressources prévues et les ressources effectivement utilisées ; les contraintes (prévues ou effectives, directes ou indirectes, transformées ou non en ressources) ; l'environnement des normes et de leur histoire (non seulement les prescriptions et les règlements mais aussi plus largement les valeurs) ; l'environnement des besoins en distinguant ceux des acteurs externes, des décideurs internes, des agents de terrain, des bénéficiaires directs et des utilisateurs ; l'environnement des stratégies en distinguant aussi celles des acteurs externes, des décideurs internes, des agents de terrain, des bénéficiaires directs et des utilisateurs. Le tout est à inscrire dans un système où, par conséquent, c'est l'étude des interactions entre ces différents éléments qui importent. En 1989 déjà, De Ketele insistait sur l'importance d'examiner les rapports entre ces différents éléments. Citons quelques exemples désormais bien connus : le rapport entre les objectifs et l'environnement des

besoins est une question de pertinence ; le rapport entre les résultats observés à court terme ou à long terme et les effets attendus à court terme ou à long terme se réfère à la l'efficacité interne ou externe respectivement ; le rapport entre les résultats observés et les ressources constituent le degré d'efficience. Mais le même auteur montre que certains rapports méritent d'être considérés dans un double sens : au-delà de l'efficience, il est intéressant de regarder le rapport inverse à savoir l'optimisation des ressources qui est cette fois le rapport entre les ressources investies et les résultats observés ; de même, pour citer un autre exemple, on peut examiner le critère de cohérence, le rapport entre les ressources investies et les objectifs fixés, et le critère de faisabilité, le rapport entre les objectifs fixés et les ressources utilisées. De Ketele et Gérard (2007) font un inventaire de l'ensemble des rapports ou critères susceptibles d'être pris en considération dans l'évaluation d'un système éducatif.

*La question des démarches d'évaluation est une autre question importante ; elle est l'objet de nombreuses controverses.* D'un côté, nous trouvons les défenseurs d'une approche quantitative et positiviste quasi exclusive : ne sont pris en considération que les critères ou les aspects des critères susceptibles d'être objectivés et opérationnalisés en termes d'indicateurs sommables et pondérables. Les enquêtes internationales actuelles relèvent de cette catégorie et il ne faut donc pas s'étonner que ne sont pas pris en considération des objets éducatifs importants, parmi lesquels les plus importants comme les compétences (par nature essentiellement multidimensionnelles) et ce qui touche aux valeurs (comme l'autonomie, l'éthique) ou aux dispositions (comme la motivation et l'engagement, l'accomplissement, la construction identitaire). D'un autre côté, nous trouvons les partisans des approches qualitatives et participatives qui défendent une approche plus phénoménologique et participative reposant sur des regards croisés des différentes

catégories d'acteurs pour ainsi mieux comprendre et agir sur le système. Ils trouvent des arguments dans la métaanalyse de Lieberman (2005) qui identifie les facteurs les plus importants de transformation des systèmes éducatifs : le changement ne se décrète pas, il repose sur la capacité locale et la volonté locale ; le changement dépend en définitive des acteurs en bout de chaîne, de leurs conceptions, de leurs pratiques anciennes ; le changement repose aussi sur une posture d'accompagnement et de reconnaissance, faite de pression et de soutien ; la qualité est un processus de construction toujours inachevé composé de processus itératifs et se déroulant par strates, émergence de nouveaux besoins et défis ; les effets ne sont jamais rapides et s'inscrivent dans la durée. Le fait que ces arguments sont issus d'une méta-analyse indique bien que les approches quantitatives et qualitatives sont nécessaires et complémentaires.

*Xavier Pons (2010) évoque en finale une question non moins importante, celle de la réceptivité des résultats des évaluations du ou des systèmes éducatifs.* Ainsi, il s'étonne de la diversité des réactions des pays vis à vis de la communication

des résultats des enquêtes internationales, malgré une médiatisation forte (et d'ailleurs variable d'un pays à l'autre). Pendant plusieurs années, la France a fait peu de cas des résultats et a même adopté une attitude de rejet des résultats des enquêtes évaluatives, estimant que les épreuves relevaient plus d'une culture anglo-saxonne et faisait peu de cas des finalités du système éducatif français ; Xavier Pons relève cependant que les épreuves de langues dans Pisa reposent sur un substrat théorique élaboré par les didacticiens français. En prenant toujours le cas français, on peut s'étonner aussi qu'un pays qui a créé tant d'instances évaluatives (la DEPP, le Haut Conseil d'évaluation de l'école dissout en 2006, la Commission Thélot sur l'avenir de l'école qui a mobilisé des milliers d'acteurs du système éducatif en 2002 et 2003, le CEREQ, la Cour des Comptes) se caractérise par un pouvoir régulateur de l'évaluation si faible, qui contraste étrangement avec les réactions rapides de pays comme l'Allemagne et l'Angleterre. Cela ne mérite-t-il pas des études évaluatives, de nature compréhensive, sur l'évaluation elle-même des systèmes éducatifs ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- De Ketele, J-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. Cahiers de la Fondation universitaire, n°3, 73-83.
- De Ketele, J-M. & Gerard, F-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Ed.), La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation demain, Laval: Presses de l'Université du Québec, Chapitre 1, 19-38.
- Lieberman, A. (Ed.) (2005). The roots of educational change. International handbook of educational change. Dordrecht : Springer.
- Pons, X. (2010). Qu'apprend-on vraiment de Pisa ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008). Revue Internationale d'Éducation, n°54, 51-59.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. Revue française de Pédagogie, n°174, 49-60.