

## L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif

---

MICHAËL SCHRATZ  
Université d'Innsbruck  
Autriche

On peut reconnaître l'état d'une société à la manière dont elle organise son système éducatif car en lui se reflètent les attentes par rapport à la génération future<sup>1</sup>. Aussi l'école est-elle le lieu de la *reproduction* et le lieu du *changement* (Schratz 1996, 23). À l'aide des structures d'hier elle doit éduquer et former des jeunes gens pour en faire des citoyens majeurs. Ce champ de tension conduit au fait que l'école n'a pas le droit de faire ce qu'elle doit (Gronemeyer 1996, 17), c'est-à-dire se libérer de la dépendance des "normes conservatrices". Par ailleurs la théorie des systèmes nous enseigne que ceux-là ne peuvent se survivre que s'ils "s'inventent eux-mêmes" (Deissler 1997). Ainsi se pose à l'école et à l'enseignement la question de savoir comment ils peuvent se réinventer eux-mêmes dans le cadre de ces obligations contradictoires que sont la conservation et le changement.

Les contradictions d'un système sont visibles à ses points d'articulation car, en raison de leur centrage sur eux-mêmes, les éléments du système ne s'assemblent pas sans difficulté. Ces défauts sont d'autant plus manifestes que les sous-systèmes ont davantage de marge de manœuvre dans leur organisation autonome. Dans le système éducatif les dissonances se font jour surtout lors du passage d'un type d'école à l'autre (par exemple : école primaire → lycée, enseignement général → enseignement professionnel), dans les régions avec une articulation forte du système scolaire entre les différents types d'écoles (par exemple : Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule), lors du passage d'un sous-système à l'autre (par exemple : baccalauréat → université, école → économie), au plan international entre les différents systèmes scolaires (par exemple : passages transnationaux, reconnaissance des diplômes entre les différents pays).

---

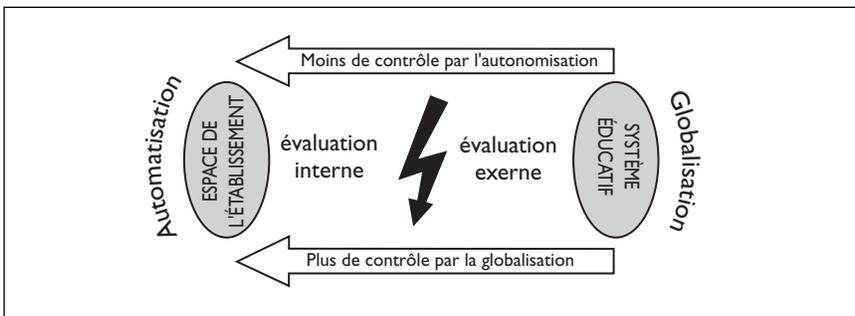
<sup>1</sup> La traduction a été assurée par Alain Le Verger et la relecture par Yves Dutercq

Lorsque le guidage du système éducatif était plus fort, les problèmes d'articulation apparaissaient aussi, mais on effectuait des corrections. Avec la décentralisation et l'autonomisation du système scolaire, ces problèmes d'articulation deviennent politiques et économiques car les éléments du système peuvent davantage développer leur caractère propre. Ce que renforce aussi la nouvelle répartition du pouvoir de guidage dans tout le système éducatif: travail sur les projets d'établissement, redéfinition du contrôle scolaire, formulation de standards de qualité et mesures d'évaluation, élaboration d'indicateurs et de "benchmarks" de l'UE.

## Vers une nouvelle distribution du pouvoir (de guidage)

Nous vivons une période de redistribution des forces de guidage (Schratz 1998 et 1999a.). L'État a abandonné son pouvoir de guidage sur les sous-systèmes, car il ne peut plus fonctionner selon le vieux schéma qui autorisait des solutions générales fournies pour des problèmes spécifiques. On emploie des termes comme "société du risque", "société du vécu" pour formuler le fait que ce qui est individu(el) a commencé à s'individualiser. Les mouvements de privatisation ou d'autonomisation d'éléments entiers du système social correspondent à ces tendances d'individualisation des individus. Une forme de cette évolution est l'autonomisation du système scolaire, qui a conduit à redéfinir le rapport entre liberté et responsabilité, entre autoguidage et contrôle (Liket 1993), ce qu'illustre le graphique suivant (cf. fig.1).

**FIGURE I**  
CONFLIT D'ARTICULATION ENTRE GLOBALISATION ET AUTONOMISATION



En raison de l'abandon du pouvoir décisionnel par la bureaucratie scolaire centrale, l'espace décisionnel des établissements a été accru et par voie de conséquence la pression du contrôle central a diminué: le contrôle

de type traditionnel ne peut plus être effectué. Tandis que l'autonomisation du système scolaire a ouvert des marges de manœuvre, au plan des systèmes scolaires une globalisation s'est mise en marche qui —à l'instar des principes d'économie politique— conduit à une restructuration des instances de pouvoir et de contrôle. C'est pourquoi, comme pour l'évolution économique, on retrouve dans l'école ces aspects qui sont importants dans le monde de l'entreprise: "d'abord la formation de l'organisation apprenante et intelligente, ensuite un changement de structure du travail —du travail industriel d'inspiration taylorienne à un travail fondé sur le savoir— et finalement l'ubiquité de produits intelligents qui sont caractérisés par le fait que leur valeur réside dans l'intelligence investie, c'est-à-dire dans la capacité de principe à proposer des choix de décision en fonction d'une situation donnée" (Willke 1997, 13).

Le fait qu'il existe déjà des publications sur ce sujet comme *Die lernende Schule* (Schratz, Steiner-Löffler 1998) ou *The intelligent school* (MacGilchrist, Myers, Reed 1997) est un indicateur de ces processus analogues; l'évolution de cours fermés d'après des modèles de base d'un système taylorien (schéma linéaire vrai/faux) vers des formes ouvertes d'apprentissage par le travail libre, les programmes hebdomadaires et les projets met sur la voie d'un travail fondé sur le savoir. L'exigence de qualifications clés, par les milieux économiques, et de capacités à étudier, par l'enseignement supérieur, montre que les produits pédagogiques intelligents doivent être autre chose qu'un savoir reproductible. Willke (1997, 13) évoque ici "une dissonance cognitive des systèmes" qui se manifeste au cours de l'évolution vers une société du savoir. On peut parler d'une société du savoir ou d'une société fondée sur le savoir, si les structures et les processus de reproduction matérielle et symbolique d'une société sont si imprégnés d'opérations cognitives que le traitement de l'information, l'analyse symbolique et les systèmes d'expertise prévalent par rapport aux autres facteurs de reproduction.

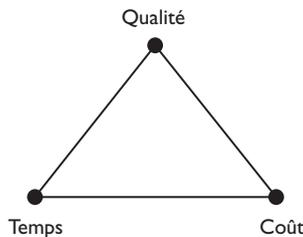
Le passage de la reproduction à la transformation se reconnaît surtout au fait que les routines ne sont plus opérantes et que les discordances doivent être surmontées par une démarche souple. C'est pourquoi retentit en de nombreux endroits l'appel à l'esprit d'innovation, à la créativité, à la flexibilité etc. Ce sont plus que des mots à la mode (cf. l'analyse critique de von Hentig 1998). D'après Richard Sennett (1998) l'usage moderne du mot flexibilité recouvre un système de pouvoir à trois éléments: la transformation discontinue des institutions, la spécialisation flexible de la production et la concentration du pouvoir sans centralisation. Ces trois évolutions sont reconnaissables dans le sous-système scolaire, ce que je me propose de démontrer maintenant.

## La transformation de l'école

L'effet de la transformation discontinue de l'école se manifeste dans la difficulté à mettre sur pied des systèmes d'assistance viables qui soutiennent les écoles dans leurs efforts de réorientation. Alors que d'un côté la mise à profit d'espaces autonomes d'organisation ouvre de nouvelles perspectives d'autodéveloppement, les circonstances dans lesquelles les acteurs doivent y être habilités (empowered) vont dans le sens inverse: dans certains cas on renforce les exigences à l'égard des enseignants (accroissement de l'horaire de service, alourdissement des effectifs des classes, allongement de la présence sur le lieu de travail etc.), dans d'autres cas les moyens sont précarisés (restrictions de l'autonomie financière, suppression de postes, changement d'affectation de budgets, etc.), de nombreuses contraintes nouvelles sont formulées qui compromettent le travail à long terme. On retrouve, dans les différents groupes de travail et de pilotage qui, au sein des écoles, s'orientent vers une gestion autonome, ce que dit Sennett (1998, 70): "la surcharge de travail de certains groupes en raison de la diversité des tâches est une constante de la restructuration d'une entreprise". J'entends régulièrement parler des difficultés que les enseignants éprouvent pour trouver l'espace temps qui leur permettra de réaliser dans l'école le travail pratique de développement attendu.

De la même manière, les méthodes d'organisation du travail pour le développement scolaire proviennent en grande partie d'une gestion de l'entreprise qui évolue dans le champ de tension de l'économie de marché que forme le triangle temps/coût/qualité (cf. fig. 2).

**FIGURE 2**  
CHAMP DE TENSION DE L'ÉCONOMIE DE MARCHÉ



Dans la plupart des entreprises c'est la dynamique "mieux, plus vite et moins cher" qui dicte le marché; chaque entreprise veut (doit ?) produire son produit plus vite, meilleur marché et mieux pour pouvoir subsister dans un contexte de croissance économique sans frontières. Si l'école veut (doit ?)

affronter cette évolution tardive du capitalisme et du marché —et les signes en sont déjà nombreux— elle court le risque de perdre son sens propre. L'éducation nécessite du temps (ce que nous rappelle l'étymologie grecque d'école *σχολη*, c'est-à-dire "loisir") et si le temps nécessaire pour le processus éducatif n'est plus disponible, l'école perd son sens véritable: ne s'agit-il plus que de dispenser des savoir-faire répondant aux besoins du marché ou bien se consacre-t-elle encore aux questions de l'éducabilité ?

L'école, comme lieu de reproduction et de transformation, court le risque de tomber dans le piège de la globalisation ou de devenir "la putain du progrès" (Gronemeyer 1996). Le guidage des systèmes scolaires doit structurer le processus de changement de sorte que celui-ci soit guidable "sur place" par les acteurs: "Chaque changement vit de la dialectique entre l'orientation vers les processus/la mise en système des processus (= durée) et l'orientation vers l'innovation (= changement) ainsi qu'entre l'orientation vers les résultats (= distance) et l'orientation vers les personnes (= proximité). Dans l'aspiration à la durée se manifeste le besoin de sûreté et de fiabilité. Les individus ont besoin de clarté, d'orientation, de confiance. Aucun enfant ne pourrait grandir s'il ne se trouvait dans un contexte fiable. Il ne pourrait pas élaborer de confiance première... Les organisations ont aussi des aspects biographiques. Là aussi le calme, la constance et la fermeté sont de bonnes bases de croissance et de développement." (Schley 1998, 28)

## Concentration du pouvoir sans centralisation

La concentration du pouvoir sans centralisation est le plus grand défi qui se pose à la poursuite du développement de l'école et une conséquence de la culture de la flexibilité. Elle est avant tout visible dans le slogan actuel de "l'assurance de la qualité". Chaque époque a ses "mots-phrases" qui sont des "repères pour la représentation qu'elle a de la vie". Pour l'époque moderne, d'après Hartmut von Hentig (1998, 9) il s'agissait des mots humanité, Lumières, progrès et performance. Dans la période post-moderne se profile le concept de "qualité" dont tout le monde parle mais dont personne ne sait ce qu'il faut entendre par là. Qui pourrait être contre la qualité ? Ce concept doit donc être classé parmi ceux qui sont incontournables dans le débat social en tant que "discours protégé" (Dahler-Larsen 1998).

Alors que la notion de qualité se détermine dans le monde économique en référence à la clientèle, par le biais de la vente d'un produit ou d'une prestation de service, cette notion n'est pas facile à définir dans le secteur de l'école et de l'enseignement. Qui est la "clientèle" ? Est-ce que l'enseignement est une "prestation de service" ? Quel est le "produit" ? Des questions en cascade qui occupent une place importante dans le débat scolaire actuel... et

entraînent d'autres questions, primordiales... Qu'est-ce qui caractérise une "bonne école"? Quelles sont les caractéristiques d'un "bon enseignement"? Quelles qualifications les élèves doivent-ils acquérir pour être préparés à l'avenir? (Radnitzky & Schratz 1999).

Pour "maîtriser" la qualité, c'est-à-dire soumettre les processus de travail et de production à des critères de qualité, le secteur économique a mis en place des dispositifs qui doivent garantir une certaine standardisation de cette qualité (par exemple les normes ISO). Cette pensée de la qualité a conduit au fait que ces "valeurs" font leur entrée dans le domaine non économique; ainsi emploie-t-on des termes comme "garantie de la qualité", "souci du client", "prestation de service" dans le système éducatif lui aussi. Les publications nationales des "Schoolrankings" en Angleterre, les efforts pour standardiser la garantie de la qualité en Europe (EFQM i.e. "European Foundation for Quality Management") et les études comparatives à l'échelle du monde (TIMMS i.e. "Third International Mathematics and Sciences Study") montrent qu'on n'a pas simplement repris les notions mais aussi les modèles de pensée qu'elles recouvrent.

Elles sont aussi le reflet des tendances à la globalisation du secteur économique où le pouvoir de guidage, abandonné au plan national, est délégué "vers le bas" en ce qui concerne les processus décisionnels dans les différents secteurs et "vers le haut" en ce qui concerne le contrôle des "output". Il n'est donc pas étonnant que, dans le débat actuel sur la qualité, les discussions sur la politique éducative entre l'offensive TIMMS à un niveau global (Stevenson 1998) et les débuts d'autoévaluation des écoles, qui doivent être rodés par les acteurs locaux, menacent de dépasser l'aptitude des écoles à gérer les problèmes (MacBeath et al. 2000).

## La qualité : un objectif

Jusqu'à présent le contrôle de la qualité d'une école résidait dans le fait que les performances des élèves étaient assez régulièrement contrôlées par les enseignants dont les capacités étaient évaluées à leur tour par l'inspection scolaire (surtout au début de leur activité). En raison de l'évolution actuelle vers un autoguidage par l'intermédiaire des projets d'établissement, la définition de la qualité a besoin, en fonction des objectifs que l'école s'est elle-même fixés, d'un concept qui ne se fonde plus sur un contrôle ponctuel extérieur, qu'il soit interne ou externe: car plus une école est autonome, plus forte est pour elle la nécessité de planifier, de réaliser et d'évaluer des activités de contrôle de l'efficacité, ce qui signifie qu'elle gagne en marge de manœuvre et de responsabilité quant à la "garantie de qualité".

À propos des innovations dans le secteur scolaire, il est à la mode de parler d'évaluation au lieu de contrôle pour expliquer dans un domaine déjà fortement réglementé comment on peut apprécier de façon pertinente l'effet de transformations consciemment organisées. Celui qui, dans la pratique scolaire, aborde le thème de l'évaluation se trouve rapidement confronté aux réactions les plus diverses. Elles vont du refus spontané ("on a déjà eu ça dans les années 1970") à la curiosité prudente doublée de scepticisme ("bon, s'il ne s'agit pas de contrôle, on veut bien écouter"). Et la méfiance revient régulièrement dans les discussions sur ce qu'est la qualité dans le travail éducatif de l'école maternelle à l'université.

Par-delà les réactions émotionnelles que la notion d'évaluation provoque, il n'est pas facile pour les personnes intéressées par ce sujet de trouver l'orientation souhaitée : d'une part il est toujours aussi difficile de dégager des critères de réussite clairs et "objectifs" concernant l'enseignement comme l'école, bien que la recherche ait produit un grand nombre d'enquêtes sur les critères permettant d'apprécier la qualité de l'école (Sammons 1999). On a parfois l'impression que ces connaissances accumulées n'ont qu'une faible répercussion sur la pratique de l'évaluation des écoles, ce qui est fort inquiétant car il est impossible de ne pas entendre la demande de qualité politiquement motivée et économiquement légitimée.

Comme on ne peut pas, à la lumière de l'évolution de la recherche sur la qualité scolaire, formuler de normes ayant une valeur générale pour une définition interne de la qualité (Thonhauser 1996), les mesures d'évaluation externes conduisent souvent à des conflits à la limite entre l'école et le système global, que ce soit par la voie de systèmes de tests globalement standardisés comme TIMMS, dont la validité est mise en cause par ses adversaires, que ce soit par la voie du système d'inspection scolaire, dont la fonction classique de contrôle est de plus en plus suspectée de peu d'incidence sur le développement de l'école et de l'enseignement (Schratz 1996b). On perçoit le même conflit, qui lui non plus ne trouve pas de solution, dans le débat actuel sur les tests mis en place dans quelques *Länder* (Schmitz 1998, Raab & Becker 1998). Le problème c'est que tout le monde veut ce qu'il y a de mieux pour l'école ! Mais un grand désaccord existe sur ce qu'on entend par là. Ainsi la notion d'évaluation devient un cheval de bataille dans le débat sur la qualité.

Compte tenu de cette situation de départ incertaine, il me semble judicieux de poser les questions suivantes pour clarifier la réflexion :

- Qu'est-ce que la qualité ?
- Qui évalue, pourquoi et comment ?
- Qui sont les pilotes ?

## Qu'est-ce que la qualité ?

Comment mesure-t-on, comment développe-t-on la qualité ? Que signifie évaluer la qualité ? Et d'abord qu'est-ce que la qualité dans le domaine de l'école et de l'enseignement ? De la réponse à cette question résulteront des directives voire des normes pour les exigences de qualité, qu'elles viennent de l'école elle-même ou d'une instance externe. Dans le secteur économique on connaît essentiellement cinq visions de la qualité (Hämäläinen & Jakkusihvonnen 1999) :

- ☞ la vision absolue : la qualité est ce qu'il y a de mieux ("search for excellence") ;
- ☞ la vision basée sur le produit : la qualité est une caractéristique mesurable de façon exacte ;
- ☞ la vision axée sur les normes : la qualité est ce qui correspond aux normes ;
- ☞ la vision orientée vers l'usage : la qualité est ce que veut le client ou la cliente ;
- ☞ la vision basée sur la valeur : la qualité est monnayable ("value for money").

Même s'il est impossible d'appliquer directement ces interprétations émanant du monde économique au monde de l'éducation et de la formation, on retrouve celles-ci sous des formes différentes dans le secteur éducatif.

☞ La vision absolue se retrouve dans le monde éducatif quand sont distingués le/la meilleur/e élève, le meilleur dispositif ou la meilleure école : les "premiers de la classe", les "olympiades" des matières ou encore la récompense accordée au système scolaire le plus novateur (Bertelsmann 1996).

☞ La forme classique de la qualité pédagogique est l'évaluation des résultats scolaires par la notation, normalisée en notes chiffrées. La transposition d'un système normatif à caractère scientifique et technique dans le domaine de la pédagogie est sans cesse remise en question (Weiss 1989). On essaie par des tests transnationaux de saisir les composantes subjectives dans le jugement du professeur afin de parvenir à une standardisation, si possible mondiale (TIMMS, PISA...).

☞ La référence à des exigences standard, sous la forme, dans le monde économique, de systèmes de normes (par ex. DIN, ISO), correspond aux référentiels disciplinaires et transdisciplinaires. Dans les divers systèmes scolaires, les modalités de contrôle de la réalisation de la qualité sont différentes, depuis les mesures de vérification intersubjectives (normes du baccalauréat) jusqu'aux tests nationaux (à nouveau par la référence au produit vue en ☞).

☞ Les écoles constituent un bien public si bien que —comme pour l'orientation vers le client dans le domaine économique— les ayants droit

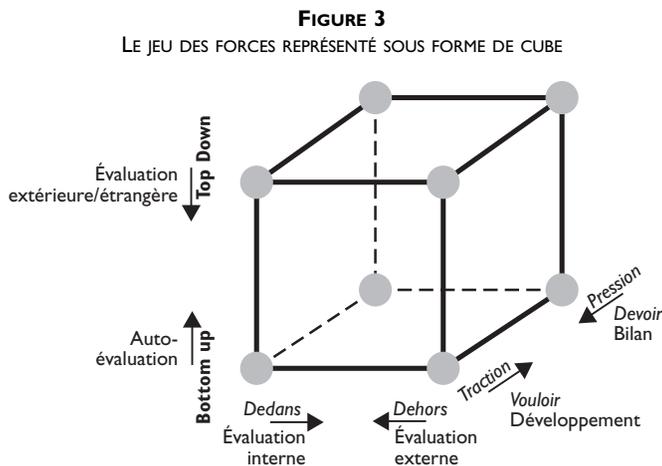
(“stakeholders”) formulent à leur égard des exigences. Ce sont non seulement les élèves et les responsables de leur éducation mais aussi les milieux économiques, les personnels de l’enseignement supérieur et bien d’autres groupes sociaux qui prennent part, parfois fortement, au débat médiatique.

▣ L’argument fondé sur la valeur émane essentiellement des milieux politiques parce que l’administration scolaire est, dans le cadre des mesures budgétaires, de plus en plus soumise à une pression de légitimation et parce que les moyens financiers utilisés sont de plus en plus encadrés.

Le débat sur la qualité relie souvent les différents argumentaires entre eux pour donner plus de poids à un point de vue : “Ces dernières années nous avons investi tant d’argent dans la formation scolaire ▣, mais dans les rankings internationaux nous sommes quand même dans le tiers inférieur ▣”. Les cinq approches ont toutes en commun qu’elles n’ont pas d’unité de mesure préexistante pour ce qu’on désigne par qualité. Au contraire le “pouvoir de définition” revient aux différents décideurs respectifs avec des conséquences diverses dans les pratiques scolaires. Car le développement de la qualité est un processus multi-niveaux qui se compose de la convergence de plusieurs forces. Trois lignes de forces me paraissent être à ce propos particulièrement significatives comme on va le voir.

## Qui évalue, pourquoi et comment ?

La convergence des forces évoquées dans les questions (qui ? pourquoi ? comment ?) définit les rapports de forces dans l’évaluation de l’école et de l’enseignement ce que la figure 3 (Schratz & Steiner-Löffler 1999, 6) représente sous forme de cube.



La **première dimension** résulte de la relation entre “bottom up” et “top down” ( $\uparrow\downarrow$ ), c'est-à-dire entre autoévaluation et évaluation externe. En l'occurrence il s'agit de l'“ownership”, c'est-à-dire du problème de celui qui contrôle l'évaluation. Est-ce que je veux apprendre quelque chose ou bien est-ce que c'est quelqu'un d'autre qui me/nous jugera ou bien jugera mon/notre travail? L'autoévaluation est alors le fait pour une école de vouloir connaître la qualité de son enseignement en mathématique à l'instant présent. Une évaluation étrangère serait —par exemple dans le cadre d'une étude internationale— de mettre en place un test standardisé au moyen duquel on évalue les performances des élèves en mathématiques.

La **deuxième dimension** est celle du rapport entre l'évaluation interne et l'évaluation externe ( $\rightarrow\leftarrow$ ). Ici il s'agit de savoir si “les moyens du bord” de l'établissement suffisent pour effectuer l'évaluation ou bien si on fera appel à quelqu'un de l'extérieur, par exemple une personne “ami(e) critique” qui apportera une perspective extérieure. Ainsi on exploite un regard étranger pour dépister les défauts cachés et provoquer à ce sujet une discussion sur la qualité.

La **troisième dimension** se réfère à la confrontation entre développement et bilan ( $\nearrow\swarrow$ ). Le développement se réfère à une forme d'évaluation auto-initiée par laquelle un établissement recherchera où résident ses faiblesses. Il y a bilan lorsqu'on demande à un établissement de justifier son stade actuel de développement par exemple vis-à-vis de l'administration scolaire centrale. Dans le cadre de l'exploitation de résultats dans les tests internationaux, un système scolaire doit à grande échelle rendre compte de la qualité dans une matière spécifique. Il y a entre ces deux pôles une relation délicate entre “devoir” et “vouloir”. Si, à côté des capacités et des possibilités, la volonté n'existe pas, il ne peut y avoir d'évolutions favorables (Sprenger 1993).

En raison de cette interactivité à plusieurs niveaux entre les forces, de quelle manière l'évaluation entre haut et bas, intérieur et extérieur ainsi qu'entre “vouloir” et “devoir” peut-elle être efficace, s'il existe la peur de l'évaluation (externe)? À cet égard il faut classer l'école dans la catégorie des “organisations méfiantes”, ce qui n'est pas favorable à la croissance et au développement. C'est pourquoi la création d'une culture de confiance est la condition fondamentale pour la réussite de mesures de soutien au développement. Le mieux est de distinguer l'évaluation (administrative) de l'autoévaluation. À cette fin la définition suivante peut être utile: l'évaluation est la tentative pour comprendre la qualité de l'école et de l'enseignement (processus et résultats) avec la volonté de poursuivre leur développement.

Si je parle de tentative, on voit par là qu'il ne peut y avoir de qualité “totale”. D'un point de vue constructiviste, à la manière de Heinz von Foerster qui distingue entre systèmes bien définis et systèmes mal définis, l'or-

ganisation est un système mal défini qui “est synthétiquement déterminé mais analytiquement indéterminable et historiquement dépendant” (Baecker 1997, 20). Ainsi l'école ne peut pas être guidée selon les principes d'un système autorégulé. Au contraire, la tentative pour comprendre la qualité de l'école et de l'enseignement impose de s'y consacrer le plus complètement possible. Pour cela, il est nécessaire de :

- procéder systématiquement ;
- faire appel au plus grand nombre de personnes concernées (professeurs, élèves, parents ...) ;
- unifier les standards et les méthodes pour obtenir des données pertinentes ;
- procéder à une analyse des informations obtenues (comprenant une analyse des effets secondaires recherchés et non recherchés : qui décide quoi, qui est éliminé ? questions éthiques etc.) ;
- avoir la volonté d'exploiter les résultats pour le développement de l'école et de l'enseignement.

La nécessité d'élaborer des objectifs pour évaluer implique une façon de procéder systématique. Le secteur ou la question que l'école voudra examiner correspondra souvent à un des axes du projet d'établissement (cf. Schratz, Iby, Radnitzky 2000, 45). Selon la taille de l'école il peut s'agir de divers points, la règle essentielle : plutôt se limiter à un nombre réduit d'aspects qu'être débordé par une palette entière de secteurs à évaluer ! Puis il faut envisager des critères clés qu'on considère comme appropriés ou importants pour examiner l'adéquation entre la réalité et ces repères. Il faut encore rechercher les indicateurs de réussite permettant de mesurer si les critères clés correspondant aux axes sont remplis. Il convient de développer des méthodes convenables pour examiner la situation présente à l'aide d'indicateurs clés. Les données ainsi recueillies sont dépouillées, analysées et interprétées. Le traitement des résultats devra permettre à tous de créer une base de départ pour une série de mesures posant les fondements d'un développement ultérieur. Le processus de compréhension mentionné dans la définition est tributaire de l'interprétation et des démarches entreprises car la compréhension est un processus réciproque qui résulte des différents points de vue.

Indépendamment du choix des instruments d'évaluation on retrouve un tel déroulement (qui conformément à la théorie des systèmes ne se déroule pas de façon linéaire !) toujours sous une forme quelconque même si la succession a rarement un caractère systématiquement révélateur. Une chose est sûre : lorsque la mise en œuvre de l'évaluation n'a pas d'objectifs clairs, on ne pourra pas obtenir d'indicateurs significatifs. Compte tenu de nos expériences, il nous semble que les sept points suivants caractérisent une évaluation vraiment efficace. Les questions qui accompagnent ces points peuvent être considérées comme une checklist pour juger une évaluation.

## Une bonne évaluation...

**... a un objectif positif**

*Pourquoi est-elle effectuée? De qui procède-t-elle? Qui en profite? Quel effet doit-elle avoir?*

**... a des objectifs clairs sur ce qui doit être évalué**

*Quels sont les objectifs de l'école? Quelles sont les attentes?*

**... a des indicateurs avec lesquels on peut évaluer processus et produits**

*À quoi peut-on voir qu'un critère est rempli? Qu'est-ce qui a valeur de preuve?*

**... est fondée sur la pertinence des méthodes; le rapport entre leur déploiement et le résultat est l'un des critères de réussite les plus importants**

*Quelles méthodes sont utiles en fonction des objectifs visés? Comment maîtriser les charges supplémentaires qui en résultent?*

**... concerne une séquence utile et caractéristique du quotidien de la réalité scolaire**

*Quelle portée ont les résultats de l'évaluation?*

**... reflète des effets secondaires inattendus**

*Qu'est-ce que l'évaluation a déclenché qui ne correspondait pas aux intentions d'origine?*

**... déclenche des évolutions**

*Quels effets les résultats ont-ils sur l'avenir de l'école?*

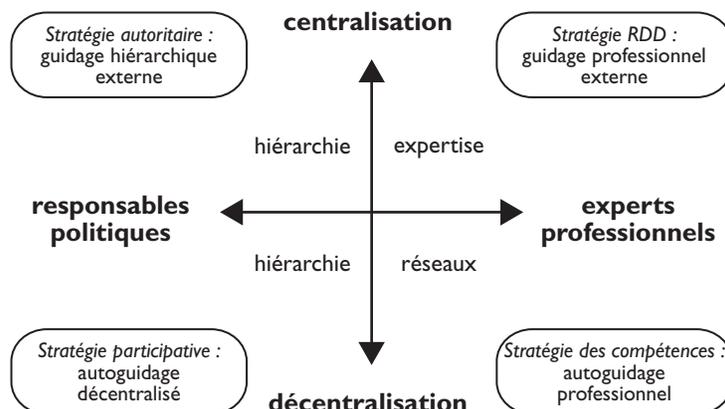
Ces sept critères pour une bonne (auto)évaluation sont certes utiles d'un point de vue normatif car ils représentent une sorte de standard minimum pour l'exécution d'un projet d'évaluation. Cependant un tel "catalogue de vertus" utilisé d'entrée de jeu peut avoir un caractère inhibant. Car, compte tenu de la dynamique issue de la convergence des forces à plusieurs niveaux, se pose la question: comment se donne l'impulsion?

## Quelles sont les personnes guides?

L'ultime question à laquelle nous conduisent ces réflexions est celle des possibilités de guidage d'un système éducatif. Norbert Maritzen (1998) a conçu une matrice très intéressante pour répondre à cette question (cf. fig. 4).

Dans cette matrice se manifestent les champs de tension entre le niveau de guidage (centralisé contre décentralisé) et les personnes qui en ont la charge. Les expériences faites jusqu'à présent en matière de guidage de la qualité scolaire se situent dans la zone supérieure, entre guidage hiérarchique

**FIGURE 4**  
 MATRICE DES OPTIONS DE GUIDAGE DANS L'ÉDUCATION (D'APRÈS MARITZEN)



Note: RDD (= Research - Development - Dissemination), soit: analyse scientifique de résultats (par ex. développement d'un système de garantie de la qualité), développement de modèles d'application (par ex. expérimentation dans des écoles pilotes), extension (par ex. introduction d'un système national de garantie de la qualité).

externe et guidage professionnel externe, si on pense à l'implication des intervenants politiques lors de l'élaboration de programmes ou de normes de performances (par exemple dans des tests nationaux). La décentralisation du système éducatif a conduit à un déplacement du pouvoir de guidage vers le bas ce qui, d'une part, augmente la participation des groupes d'intervenants (par exemple la participation des parents et des élèves lors de l'élaboration de projets d'établissement ou de programmes au niveau de l'école) mais, d'autre part, nécessite de nouvelles compétences dans l'autoguidage professionnel (par exemple pour la réalisation d'une évaluation interne sur la qualité de l'école et de l'enseignement).

On peut reconnaître une école apprenante au fait qu'elle agrandit continuellement sa capacité à organiser de façon créative son propre avenir. À cet égard l'évaluation est un moyen de professionnaliser tous les acteurs et permet de vérifier si une croissance profitable est possible. C'est pourquoi les mesures d'évaluation intéressantes sont celles qui peuvent être effectuées avec les moyens du bord. L'évaluation ne s'effectue pas à distance de l'école, dans une tour d'ivoire scientifique, mais en prise sur la réalité et ses problèmes et pour l'essentiel de manière interne à l'école. C'est à cela que sert le concept de "reflective practice" qui part du principe que, dans une situation de travail aussi complexe que celle du développement d'une école, il n'y a pas de solutions générales pour des problèmes spécifiques (entre autres Ekholm

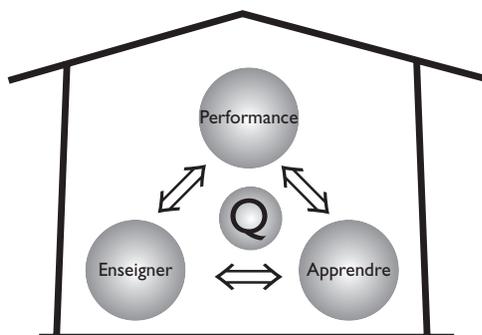
1996, 75). Vu sous l'angle de l'autoguidage professionnel, comment les expériences de l'autoévaluation peuvent-elles être exploitées afin que se traduise dans les faits la "valeur" qualité comme force pédagogique d'une école fondée sur l'humanisme et les Lumières plutôt que soumise au pouvoir économique. Pour cela il faut une nouvelle définition de l'inspection scolaire que j'esquisse par ailleurs (Schratz 1999b).

## Perspectives

À propos de l'organisation d'un système efficace de développement de la qualité qui traite de façon constructive la problématique des articulations, une question se pose : de combien d'organisation l'organisation a-t-elle besoin ? Pour le conseiller en organisation Dirk Baecker (1999, 14) il y a deux réponses possibles : "L'organisation a besoin de beaucoup d'organisation et l'organisation a besoin de peu d'organisation. Elle a besoin de beaucoup d'organisation parce qu'elle a à faire à un environnement intérieur et extérieur qui a sans cesse de nouvelles exigences. Elle a besoin de peu d'organisation pour une raison identique : parce qu'elle a à faire à un environnement intérieur et extérieur qui a sans cesse de nouvelles exigences." Il s'agit d'abord de la manière dont l'organisation traite la différence : "Je parle d'organisation d'une différence à la place d'organisation d'une unité car cela me permet de décrire l'organisation de l'organisation comme un processus double d'autoorganisation et d'autodésorganisation." (Baecker 1999, 21)

Avec l'autonomisation des systèmes éducatifs, il faudra à l'avenir savoir comment traiter le flou de la différence interne et externe aux points d'articulation des (sous-)systèmes. Du point de vue de la cybernétique et de la théorie des systèmes les gens le feront d'autant mieux qu'ils ne sont pas confrontés à des définitions exhaustives de la qualité et qu'ils peuvent eux-mêmes contribuer à la définition de la qualité : les définitions sont du point de vue des processus de transformation une occasion de réciprocité. Dans le développement de la qualité scolaire, vouloir contenir et mesurer par des dispositifs d'évaluation quelque chose d'insaisissable et de non mesurable constitue un problème qui ne peut être résolu avec la formulation d'indicateurs de qualité préconçus mais nécessite la possibilité de réciprocité dans la définition négociée de celle-ci. C'est pourquoi l'évaluation ne peut être que la tentative de comprendre la qualité des processus et des résultats et de développer sur la base des observations effectuées. Enseigner et apprendre se situent au niveau de l'établissement dans un processus d'interactivité qui a pour but d'améliorer la performance de chaque élève (cf. fig.5).

**FIGURE 5**  
LE TRIANGLE-QUALITÉ D'UNE ÉCOLE APPRENANTE



Le résumé sous forme de ce triangle-qualité dans “la maison de l'apprentissage” est certes simplificateur mais sa concision doit indiquer clairement quel est l'enjeu dans la poursuite de la tentative de développer la qualité au niveau du système.

## Bibliographie

- BAECKER D. 1997 “Wieviel Organisation braucht die Organisation? Oder warum wir uns mit schlechtdefinierten Systemen wohler fühlen”, *Organisationsentwicklung* 1997-2, p18-25
- BAECKER D. 1999 *Organisation als System*, Frankfurt/M., Suhrkamp
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) 1996 *Carl Bertelsmann Preis 1996. Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich*, Gütersloh, Bertelsmann
- DAHLER-LARSEN P. 1998 *Den Rituelle Reflektion*, Odense, Odense Universitetsforlag
- DEISSLER K. G. 1997 *Sich selbst erfinden? Von systemischen Interventionen zu selbstreflexiven therapeutischen, Gesprächen*, Münster, Waxmann
- EKHOLM M., MEYER H. MEYER-DOHM P., SCHRATZ M., STRITTMATTER A. 1996 *Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission*, Düsseldorf, Concept-Verlag
- GIESECKE H. 1996 Wozu ist die Schule da? in P. Fauser (Hrsg.), *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift*, Velber, Kallmeyer, p17-26
- GRONEMEYER M. 1996 *Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule*, Berlin, Rowohlt
- HÄMÄLÄINEN K., JAKKU-SIHVONEN R. 1999 *More quality to the quality policy of education. Background paper for the Meeting of the Ministers of Education*, Helsinki, verv.
- HENTIG H. v. 1996 Abdankung, in P. Fauser (Hg.), *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift*, Velber 1996, p57-66
- HENTIG H. v. 1998 *Kreativität: Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, München, Hanser
- LIKET T. 1993 *Freiheit und Verantwortung*, Gütersloh, Bertelsmann.
- MACBEATH J., SCHRATZ M., MEURET D., JAKOBSEN L. B. 2000 *Self-Evaluation in European Schools. A Story of Change*, London/New York, RoutledgeFalmer

- MACGILCHRIST B., MYERS K., REED J. 1997 *The Intelligent School*, London, Paul Chapman
- MARITZEN N. 1998 *Schulprogramm, interne und externe Evaluation: Bausteine für ein ganzheitliches Konzept*, Hamburg, unv. Arbeitspapier
- RAAB R. & BECKER G. 1998 "Länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen pro und contra", *Pädagogik* 1998-4, p52-53
- RADNITZKY E. & SCHRATZ M. 1999 Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation, in Radnitzky E. / Schratz M. (Hg.), *Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung*, Innsbruck, Studienverlag, p9-21
- ROLFF H.-G. 1997 Evaluation als pädagogische Aufgabe von Schulleitung und Schulaufsicht, in Wissinger J. (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln*, Braunschweig, SL-Verlag, p71-86
- SAMMONS P. 1999 *School Effectiveness - Coming of age in the twenty-first century*, Lisse, Swets & Zeitlinger
- SCHLEY W. 1998 Change Management: Schule als lernende Organisation, in Altrichter H., Schley W., Schratz M. (Hg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*, Innsbruck, Studienverlag, p13-53
- SCHMITZ R. 1998 Von der Notwendigkeit zur Standardsicherung schulischer Abschlüsse und einer innerschulischen Verständigung über diese Aufgabe und Qualitätssicherung per Verordnung?, *Hamburg macht Schule* 1, p26-31
- SCHRATZ M. 1996 *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Neuerung*, Weinheim, Beltz
- SCHRATZ M. 1998 Die (Ohn-)Macht der Qualitätssicherung - Evaluation als neue Aufgabe für Schulen, in Herber H.-J., Hofmann F. (Hg.), *Schulpädagogik und Lehrerbildung*, Innsbruck, StUDIENVERLAG, p171-189
- SCHRATZ M. 1999a Bildungsmanagement und Steuerung: Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen, in E. Rösner (Hg.), *Schulentwicklung durch Schulqualität*, Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, p219-241
- SCHRATZ M. 1999b "Selbstevaluation als Bemühen, Qualität zu verstehen und zu entwickeln", *Pädagogisches Forum*, Juni 1999, p219-222
- SCHRATZ M., IBY M., RADNITZKY E. 2000 *Qualitätsentwicklung - Verfahren, Methoden, Instrumente*, Weinheim, Beltz
- SCHRATZ M., STEINER-LÖFFLER U. 1998 *Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim, Beltz
- SCHRATZ M., STEINER-LÖFFLER U. 1999 "Gut sein, besser werden - und verstehen warum: evaluieren", *Lernende Schule* 1999-5, p4-9
- SENNETT R. 1998 *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin, Berlin Verlag
- SPRENGER R. K. 1993 *Mythos Motivation*, Frankfurt/M., Campus
- STEVENSON H. W. 1998 "A Study of Three Cultures: Germany, Japan, and the United States - An Overview of the TIMSS Case Study Project", *Phi Delta Kappan*, March 1998, p524-529
- THONHAUSER J. 1996 "Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität", in Specht W. & Thonhauser J. (Hrsg.), *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, Innsbruck und Wien, Studienverlag, p394-425
- WEISS R. 1989 *Leistungsbeurteilung in den Schulen - Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge*, Wien, Jugend und Volk
- WILLKE H. 1997 *Supervision des Staates*, Frankfurt/M., Suhrkamp