



Chapitre d'actes

2017

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Les évaluations en éducation : leurs effets sur les politiques éducatives

Felouzis, Georges

How to cite

FELOUZIS, Georges. Les évaluations en éducation : leurs effets sur les politiques éducatives. In: L'évaluation en éducation et formation. Approches, enjeux et défis. Rabat, Maroc : Conseil supérieur de l'éducation, Maroc, 2017. p. 179–183.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162872>

المملكة المغربية
ROYAUME DU MAROC



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique



COLLOQUE INTERNATIONAL

L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

APPROCHES, ENJEUX ET DÉFIS

RABAT, 22-23 OCTOBRE 2015

ACTES DU COLLOQUE

*Les textes des présentations au colloque sont publiés dans ces actes en anglais
ou en français.*

Deux papiers ont été traduits en français. Les versions originales sont en annexe.

TABLE DES MATIÈRES

Ouverture du Colloque	6
Allocution d'ouverture - Omar Azziman - Président du CSEFRS	7
Introduction - Rahma Bourqia - Directrice de l'INE - CSEFRS	9
1. L'enjeu de l'évaluation	13
■ Cognitive skills and Economic Growth: Heterogeneity Matters, <i>Nadir Altinok (France)</i>	14
■ Review of International and Regional Assessment Programs, <i>Marguerite Clarke (USA)</i>	25
■ Summary of the OECD Reviews on Evaluation and Assessment in Education, <i>Elizabeth Fordham, Paulo Santiago, Soumaya Maghnouj (OCDE)</i>	33
■ L'évaluation des politiques scolaires : un instrument au service de la construction des politiques scolaires de long terme ? <i>Nathalie Mons (France)</i>	50
2. Instances et Standards de l'évaluation	53
■ Ensuring the Relevancy of Accreditation Standards in the U.S.: A case study, <i>Paula Harbecke (USA)</i>	54
■ The new ANVUR Accreditation and QA framework, ongoing experience and caveats for its effective implementation, <i>Muzio Gola (Italie)</i>	62
■ AlmaLaurea's Tools for the Improvement of Quality Assurance in the Higher Education Systems, <i>Francesco Ferrante (Italie)</i>	72
■ L'examen des compétences universitaires et son impact sur les établissements de l'enseignement supérieur en Jordanie, <i>Bashir Al Zu'bi (Jordanie)</i>	79
■ L'Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du Maroc : une nouvelle expérience, <i>El Mokhtar Bakkour (Maroc)</i>	89
3. Techniques de mesures d'évaluation	99
■ L'évaluation formative en français : analyse métrologique, <i>Pierre Valois - Belkacem Abdous (Canada)</i>	100
■ Analyse des items, <i>Amina Benbiga - Larbi Karani (Maroc)</i>	114
■ Evaluation des apprentissages et amélioration de l'éducation : l'expérience argentine: ONE et IMESA, <i>Marisa Diaz (Argentine)</i>	124
4. Evaluation de l'enseignement supérieur	134
■ Safeguarding Quality of Higher Education: the case of the Netherlands, <i>Joop Hartog (Pays-Bas)</i>	135
■ L'évaluation des institutions de l'enseignement supérieur : une description et un retour d'expériences de trois projets pilotes, <i>Abdelaali Kaouachi (Maroc)</i>	145
■ L'évaluation de l'insertion des diplômés du supérieur au Maroc : le rendement de l'université, <i>Saad-Ellah Berhili (Maroc)</i>	157
■ Enjeux et expériences de l'évaluation dans le supérieur, <i>Mustapha Bennouna (Maroc)</i>	170

5. Evaluations et politiques publiques	178
■ Les évaluations en éducation : leurs effets sur les politiques éducatives, <i>Georges Felouzis (Suisse)</i>	179
■ Evaluation d'impact des politiques de réforme du système éducatif marocain : problématiques de conception et de mise en œuvre, <i>Abdelhaq El Hayani (Maroc)</i>	184
■ Modes de gouvernance, pratiques d'évaluation et leur impact sur les politiques éducatives publiques, <i>Amina Debbagh (Maroc)</i>	201
■ La Cour des Comptes : méthodes d'évaluation des institutions éducatives, <i>Mohamed Hadhoudi (Maroc)</i>	212
■ Les approches adoptées par l'ONDH pour évaluer les politiques publiques en éducation, <i>Ikbal Sayah (Maroc)</i>	220
Conclusion	225
■ Albert Sasson (<i>Maroc</i>)	
Annexes	227
■ Papiers - Version originale	
- Evaluacion de aprendizajes y mejora de la educacion. La experiencia de Argentina: ONE e IMESA- Marisa Diaz	228
- امتحان الكفاءة الجامعية وأثره على مؤسسات التعليم العالي الأردنية - بشير الزعبي	237

LES ÉVALUATIONS EN ÉDUCATION. LEURS EFFETS SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Georges Felouzis *

Résumé

À quelles conditions les évaluations internationales peuvent-elles guider les politiques éducatives? Pour répondre à cette question ce texte examine d'abord ce que mesurent ces évaluations, les choix méthodologiques dont elles procèdent, les résultats qu'elles produisent. Ensuite, il interroge les conditions d'appropriation par les États des résultats produits. Enfin, il aborde une réflexion plus vaste sur la nécessité de développer au plan national des chercheurs et experts en sciences de l'éducation pour garantir, au sein de chaque pays, une indépendance intellectuelle et comprendre au mieux comment mettre en œuvre des politiques efficaces et efficaces au plan scolaire.

Introduction

Les comparaisons internationales en éducation basées sur des tests standardisés sont devenues aujourd'hui une référence en matière d'évaluation des politiques éducatives. En considérant les grandes enquêtes pionnières de l'IEA (IEA, 2012a ; 2012b)), PISA pour les pays de l'OCDE et au-delà (OCDE, 2013), ainsi que PASEC (2015) et SACMEQ dans nombre de pays d'Afrique, nous assistons à un développement sans précédent des enquêtes comparatives en éducation. Il est désormais possible de comparer des pays très différents par leur développement économique, la nature de leur politique éducative ou l'ampleur de leur scolarisation, au plan des acquis de leurs élèves, de la nature de ces acquis et de leur répartition au sein de la population. Au-delà des « palmarès » que suscitent parfois la publication des résultats de ces comparaisons, il est déterminant de comprendre comment, et à quelles conditions, les états peuvent s'en saisir pour améliorer leur école à partir d'un diagnostic global, rationnellement construit sur des études empiriques à large échelle (Felouzis & Charmillot, 2012). En effet, les comparaisons internationales en éducation ne concernent pas seulement la recherche, dont le but est de produire de la connaissance sur les processus éducatifs. Elles concernent aussi, et peut-être surtout, l'action publique en éducation dans une logique d'obligation de résultats, d'amélioration des systèmes, de production de capital humain, indissociable d'une stratégie de développement à long terme (Pons, 2011).

Ce développement des évaluations internationales en éducation et leur poids grandissant dans l'orientation de l'action publique, pose bien entendu un ensemble de questions auxquelles nous tenterons d'apporter quelques réponses dans ce texte. La première concerne la nature de la connaissance produite par les évaluations internationales : que mesurent-elles réellement ? La deuxième traite de la façon dont chaque nation s'approprie les résultats produits. Enfin, nous apporterons des éléments de réflexion sur leurs liens entre les résultats produits par ces enquêtes et les politiques éducatives (Felouzis & Hanhart, 2011).

I. Trois questions sur les évaluations internationales en éducation.

Une première question est de comprendre ce que mesurent ces enquêtes internationales et sur quelles hypothèses de recherche elles s'appuient. On a coutume de distinguer, en matière d'éducation comparée, les approches universalistes des approches particularistes. Les premières s'attachent à montrer en quoi l'éducation conduit à transmettre un bien universel que l'on peut qualifier de « savoir », de « compétences » ou simplement d'acquis, fruit d'un processus qui permet aux individus d'acquérir les connaissances accumulées par les générations antérieures. En ce sens, quel que soit le pays ou le continent concerné, l'éducation a le

* Professeur, Université de Genève, Suisse

même but partout et peut ainsi être comparée en fonction de ses résultats mesurés par ce que savent et savent faire les élèves. Pour les approches particularistes, la question posée n'est pas tant celle de l'ampleur des connaissances acquises que leur nature, en lien avec l'histoire, les traditions, la culture propre à chaque nation. L'anthropologie de l'éducation est probablement la discipline la plus emblématique de cette option (Woods, 1990). Car cette discipline cherche, dans les processus éducatifs, les modalités de transmission d'une culture, d'une tradition, d'un habitus social propre à chaque société, en lien avec son histoire propre. Il est clair que le développement des évaluations internationales, leur succès auprès des politiques comme des opinions, relève de l'approche « universaliste » (Felouzis & Charmillot, 2012). Dès lors que le but est de comparer, cette hypothèse est indispensable, ne serait-ce que pour fonder théoriquement la comparaison et la rendre possible. Cela signifie-t-il que tout soit dit par ces enquêtes, que ce qu'elles mesurent est le tout de l'éducation dans chaque pays ? Assurément pas ! Il est donc nécessaire de garder à l'esprit que les enquêtes telles que PISA, PIRLS ou PASEC ne donnent qu'une vision possible des conséquences de l'éducation en gommant les spécificités éducatives de chaque pays.

La deuxième question que l'on peut poser à propos des évaluations internationales est celle de leurs modalités d'appropriation par les États (van Zanten, 2011). S'interroger sur cette appropriation, c'est tenter de construire un lien empirique entre le politique en matière d'éducation et l'évaluation des acquis des élèves à l'école. Ce lien, on le sait, n'est jamais simple ni direct. Il n'est même pas systématique. Il passe par des médiations, des transformations, voire par des processus de traduction. Traduire les résultats des enquêtes PISA en action publique est le fruit d'un long processus qui implique une volonté politique d'améliorer le système, une capacité à mobiliser les acteurs pertinents des politiques éducatives, de penser tout le processus de mise en place des politiques publiques, de leur conception à leur mise en œuvre et in fine à l'évaluation de leurs résultats. Or, on sait par expérience que les réactions des États aux enquêtes PISA notamment, sont d'une grande variété. Ces réactions dépendent de plusieurs facteurs : la nature des résultats, la capacité d'intégrer le diagnostic produit dans le débat public, la nature et le niveau de développement de la statistique publique entre autres. Un rapide coup d'œil sur les réactions aux résultats PISA dans plusieurs pays européens donne à voir leur grande variété. Dans le cas de la France, dont les résultats des élèves sont en baisse notable depuis 2000 et les inégalités d'acquis en hausse, PISA n'est qu'une source parmi d'autres pour éclairer le fonctionnement et les dysfonctionnements du système éducatif. En conséquence, les réactions à PISA sont faibles dans ce pays, tout juste cite-t-on l'enquête de l'OCDE pour argumenter dans le débat public sur les insuffisances de tel ou tel apprentissage. En Allemagne, les résultats de l'enquête PISA 2000 produisirent un véritable choc. Les compétences globales très moyennes des élèves de 15 ans de ce pays et l'ampleur des inégalités sociales d'acquis étaient telles que des réformes furent entreprises pour limiter la ségrégation scolaire dans les filières du secondaire obligatoire et réformer les plans d'étude comme les pratiques d'enseignement. Dans ce cas, la volonté politique s'est articulée, voire construite, sur des résultats nationaux en rupture avec l'idée que ce pays se faisait de son école. Enfin, d'autres pays, comme la Pologne (Le donné, 2014), le Portugal ou encore la Turquie (Establet et al, 2016), se sont emparés des résultats PISA et des recommandations pour améliorer leurs politiques éducatives, ce qui a produit un ensemble de réformes dont les résultats s'observent dans l'évolution des résultats des élèves entre 2000 et 2012. Ce trop rapide panorama des modes d'appropriation des résultats PISA par certains pays montre la diversité des options et les liens complexes qui relient l'action publique et l'évaluation des systèmes éducatifs par les acquis des élèves.

Enfin, il faut se questionner sur les liens entre les résultats des évaluations internationales et les politiques d'éducation. Pour cela, il est utile de reconnaître que les simples constats en termes d'efficacité et d'équité des systèmes ne suffisent pas à susciter des réformes scolaires. Il faut, en plus des constats avancés par ces évaluations, identifier les mécanismes qui produisent trop peu de compétences chez les élèves en fin de scolarité obligatoire ou en fin de primaire (Felouzis, 2014). Par « mécanismes », nous entendons les causes efficaces qui permettent d'expliquer les faits observés dans tel ou tel pays. Si les inégalités d'acquis sont plus marquées ici que là, encore faut-il identifier les sources, les mécanismes, les causes de ces inégalités pour avoir une chance d'y remédier. De même si un système est trop peu efficace – c'est-à-dire que son coût est trop élevé compte tenu des résultats qu'il obtient en termes d'apprentissage – il ne suffit pas de se limiter au constat. Encore faut-il identifier les sources qui produisent cette faible efficacité. Ce n'est qu'à cette condition que les politiques éducatives peuvent – à des degrés divers, on l'a vu – s'emparer de la question et la traiter comme un problème pertinent à résoudre dans leur champ de compétence. De ce point de vue, un des apports des évaluations internationales de l'OCDE ou de l'IEA est de raisonner non pas seulement en termes de pédagogie, mais aussi en termes de système. En d'autres termes, elles ont le mérite de mesurer la part respective des mécanismes « macro-scolaires » d'un côté et des modalités d'enseignement de l'autre, et ainsi inciter les acteurs des politiques scolaires à agir dans ces deux domaines simultanément de façon à améliorer leur système éducatif.

II. L'apport scientifique et politique des évaluations internationales

Dans ce contexte il est pertinent de rendre compte des apports scientifiques et politiques des évaluations internationales. Nous mettons ici « scientifiques » et « politiques » dans le même sac, non pas pour signifier qu'il s'agirait d'une seule et même chose, mais pour insister sur les liens nécessaires entre ces deux entités pour produire des améliorations des systèmes éducatifs. Si l'on se centre sur les enquêtes PISA – mais le même type de réflexion pourrait être conduite dans d'autres comparaisons internationales des systèmes éducatifs – il ressort des résultats très parlant au plan de l'amélioration des systèmes éducatifs. Notamment les pays qui, entre 2000 et 2012, ont augmenté leur taux de scolarisation (la Turquie, le Brésil et bien d'autres) sont aussi des pays qui progressent en termes de compétences moyennes des élèves (OCDE, 2013). Ce résultat est contre intuitif car on aurait pu s'attendre à ce que les élèves nouvellement scolarisés soient moins compétents au plan scolaire dans ces pays. Or, il n'en est rien car les systèmes éducatifs qui augmentent leur « couverture scolaire » sont aussi des systèmes qui s'améliorent, deviennent plus efficaces et plus équitables. L'effort éducatif est donc ici récompensé par un meilleur rendement du temps scolaire, de la scolarisation, de l'enseignement.

Un autre exemple peut être pris dans le domaine de l'organisation scolaire. On sait par exemple depuis longtemps qu'une séparation trop nette entre élèves en fonction de leur niveau d'apprentissage dans des filières différenciées et hiérarchisées dans le secondaire obligatoire est un puissant facteur d'inégalité (Gamoran & Mare, 1989). Les enquêtes PISA donnent une vérification empirique à ce phénomène en montrant que les pays les plus équitables – c'est-à-dire dans lesquels la répartition des compétences est la moins inégalitaire entre les élèves de différents groupes définis par le niveau socio-économique de leur famille, leur parcours migratoire éventuel, leur sexe, etc. – sont aussi ceux qui proposent des systèmes intégrés jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire : tous les élèves sont soumis aux mêmes programmes, dans des classes et des établissements hétérogènes au plan socio-économique comme migratoire. Inversement, les systèmes plus segmentés renforcent les inégalités entre élèves en leur proposant des formes et des contenus d'enseignement eux-mêmes inégaux. Un des corollaires de ce résultat est que les systèmes éducatifs les plus ségrégués – en fonction de filières ou des établissements – sont aussi les moins équitables (Merle, 2012).

Enfin, un des résultats est aussi que les voies de l'efficacité sont multiples. Il n'y a pas une « recette » qui serait applicable partout, quelles que soient les circonstances. Les analyses produites par Nathalie Mons (2007) sont assez parlantes sur ce point. Comparant plusieurs modèles d'organisation scolaire, elle relève que les modèles de « l'intégration individualisée » (Finlande notamment) et de « l'intégration à la carte » (Canada et Royaume-Uni par exemples) sont bien plus efficaces que les modèles « segmentés » (Allemagne et Autriche) et de « l'intégration uniforme » (France et Italie). Cela montre que la façon dont on conçoit la structure des études, ainsi que la façon dont on prend en compte la diversité du niveau et des besoins pédagogiques des élèves, sont des facteurs déterminants de l'efficacité des apprentissages.

III. La nécessité de relais scientifiques au plan national

Il faut pourtant se rendre à l'évidence : ces apports scientifiques et politiques des comparaisons internationales restent à un niveau élevé de généralité et d'abstraction. Cela est dû au fait que comparer des pays aussi différents que le Japon, la Turquie, les Etats-Unis et le Vietnam demande de se situer à un niveau d'abstraction assez élevé pour que la comparaison soit possible. Or, pour qu'une politique éducative soit efficace, il est impossible de se satisfaire de généralités. Celles-ci sont indispensables et utiles, mais non suffisantes au plan concret. Une des conséquences de cette situation est que les évaluations internationales ne disent pas tout sur l'éducation, loin de là ! Et si elles ne disent pas tout, cela signifie qu'au niveau national, il est nécessaire qu'un corps de chercheurs, scientifiques, universitaires, soit formé et mobilisé pour comprendre dans le détail et de façon contextualisée, les mécanismes de l'efficacité et de l'équité. Les pays les plus avancés sur ce point ne s'y trompent pas. Les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, la France et bien d'autres encore ont un appareillage statistique et scientifique sur l'éducation qui leur permet d'aller bien au-delà des constats et analyses de l'OCDE ou de l'IEA. Dans le contexte des pays du Sud, cette question est plus pertinente encore puisque développer la recherche en sciences de l'éducation, sociologie, économie, pédagogie, etc. est une façon de garantir une certaine indépendance intellectuelle. C'est aussi une nécessité pour comprendre au mieux comment mettre en œuvre des politiques efficaces et efficientes au plan scolaire. Pour cela, il est nécessaire de développer simultanément des formations de haut niveau en sciences de l'éducation pour former le vivier des scientifiques qui auront demain pour tâche d'identifier les mécanismes sur lesquels agir pour améliorer l'école et évaluer les résultats des politiques mises en œuvre.

IV. Perspectives

En définitive, l'ampleur de la diffusion ainsi que le succès scientifique et public des comparaisons internationales en éducation montrent la force des processus de globalisation de l'éducation. Dans le concert des nations, la dimension éducative est devenue un enjeu majeur, tant au plan économique – production d'un capital humain lui-même producteur de richesses – qu'au plan proprement politique – la démocratie ne va pas sans une éducation généralisée offrant à tous les mêmes chances et les mêmes opportunités. Ce contexte international rend plus pertinentes encore les formes de gouvernances basées sur les résultats des systèmes, sur ce qu'ils produisent réellement en termes de compétences, d'équité, d'efficacité. Et ce défi ne peut être relevé sans développer un couplage fort entre la production de connaissances sur l'éducation et les politiques éducatives mises en œuvre.

Traduction du Résumé

Abstract Translation

Georges Felouzis

INTERNATIONAL EVALUATIONS IN EDUCATION AND THEIR ROLE IN EDUCATION POLICIES

At what conditions international evaluations can guide education policies? In order to answer this question, this paper examines what these evaluations measure, methodological choices they make as well as the results they produce. Then, this paper shows also how countries take own of the results. Finally, it initiates a larger reflection on the necessity of developing, at the national level, expert researchers in educational sciences in order to guarantee, in every country, an intellectual independence and understand better how to implement efficient school policies.

Bibliographie et Références

Establet R, Felouzis G et Charmillot S, (à paraître), La Turquie dans le concert mondial de l'éducation. Une analyse des enquêtes PISA 2003 et 2012, Turcica.

Felouzis G., (2014), Les inégalités scolaires, Paris, Puf.

Felouzis G & Charmillot S., (2012), Les enquêtes Pisa, Paris, Puf.

Felouzis G., Hanhart S., (Éds) (2011), Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses, Bruxelles, De Boeck « Raisons éducatives ».

Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality?. *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (2012a), *Timss 2011 International Results in Mathematics* (Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Alka Arora), Boston.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (2012b), *PIRLS 2011 International Results in Reading* (Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Kathleen T. Drucker), Boston.

Le Donné N., (2014), La réforme de 1999 du système éducatif polonais. Effets sur les inégalités sociales de compétences scolaires, *Revue française de sociologie*, Vol 55(1).

Merle P., (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.

Mons N., (2007), *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, Puf.

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE.

PASEC (2015), *PASEC2014, Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC, COFEMEN, Dakar.

Pons X., (2011), *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, Puf.

Woods P., (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.

Van Zanten A., (2011), *Les politiques d'éducation*, Paris, Puf.