

# Evaluation et qualité de l'école

**Cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires,  
des organes de surveillance et des directions d'établissement**

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
(CDIP)  
Berne 2008

Groupe de rédaction:

Armand Claude (auteur), Heinz Rhy (auteur)

Emanuele Berger, Monica Gather Thurler, Jeanette König, Heiner Teuteberg

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:

Evaluation und Schulqualität. Orientierungsrahmen zuhanden von Bildungsbehörden,  
Aufsichtsorganen und Schulleitungen

Commandes:

Secrétariat général CDIP, Maison des Cantons, Speichergasse 6, Case postale 660,  
3000 Berne 7

© Secrétariat général CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

# Table des matières

<b>Préface</b>	5
<b>Introduction</b>	7
<b>1 Evaluation et gestion de la qualité de l'école</b>	10
1.1 Exigences en matière de qualité	10
1.2 Evaluation et qualité	11
1.3 Redevabilité et développement	11
1.4 Domaines de qualité	12
1.5 Autopilotage et pilotage par des tiers	13
1.6 Niveaux de développement de la qualité de l'école	14
<b>2 Aspects centraux des évaluations dans le domaine de l'enseignement</b>	16
2.1 Formes d'évaluation	16
2.2 Cadre de référence	17
2.3 Procédures et instruments d'évaluation	17
2.4 Triangulation	18
2.5 Cycle d'évaluation et de développement de la qualité	18
2.6 Propriété des données	19
<b>3 Les acteurs des évaluations</b>	20
3.1 Mandantes et mandants	20
3.2 Evalueurs et évaluatrices	20
3.3 Personnes évaluées	21
3.4 Personnes indirectement concernées par les évaluations et autres acteurs	22
<b>4 Aspects critiques et problématiques liés aux projets d'évaluation</b>	23
4.1 Dépenses et utilité	23
4.2 Conflits d'objectifs	24
4.3 Conflits de rôles	24
4.4 Rétroactions	25
4.5 Effets	26
4.6 Limites	27
<b>Bibliographie</b>	28



## Préface

Lors de sa dernière séance, l'ancienne Commission Formation générale de la CDIP a décidé de faire élaborer un rapport consacré au thème «évaluation et qualité de l'école». Il devait s'agir d'un prolongement conceptuel du projet de recommandations relatives à l'autoévaluation, qui a fait long feu. Le résultat de la seconde consultation menée sur les recommandations indiquait la direction générale que devrait prendre cet élargissement de la question:

- Les règles de procédure en matière d'autoévaluation devaient être situées dans le contexte général du développement de la qualité.
- Grâce à l'ajout de cette dimension, le rapport devait faire appel aux concepts de l'autoévaluation et de l'évaluation externe et montrer les relations qui les unissent.
- La fonction associée au niveau de la direction d'établissement devait être prise en considération de manière explicite.
- Le processus d'évaluation devait faire une distinction claire entre le niveau du système, celui de l'institution et celui de l'individu, en montrant leurs liens réciproques.
- Le rapport devrait être applicable sous la forme d'un cadre d'orientation aussi bien dans le domaine de la scolarité obligatoire que dans le degré secondaire II.

Le cadre d'orientation présenté ici répond très largement à ces attentes. Sa forme et sa conception ont été choisies de manière à ce qu'il puisse être utilisé dans les trois régions linguistiques, ce qui est loin d'être une évidence étant donné les différences culturelles liées aux pratiques et traditions en matière d'évaluation. Si le rapport ne présente pas d'éléments nouveaux, il propose en revanche une vue d'ensemble des règles à suivre impérativement lorsque l'on planifie, réalise et analyse des évaluations concernant le milieu scolaire.

Nous disposons ainsi d'un cadre d'orientation commun à toute la Suisse pour les évaluations du milieu scolaire, tout en ayant fait l'économie de directives rigides ou de modèles imposés à l'échelon national. Les particularités liées à la langue, la région et au lieu concerné exigent en effet d'être prises en compte, car la qualité de l'école ne se réduit pas simplement aux performances scolaires et les conceptions varient selon les différents niveaux envisagés (système, établissement, enseignement, personnes). De même, chaque projet d'évaluation doit être fait sur mesure en fonction des conditions et des besoins en présence. Il n'en devra pas moins suivre certaines règles générales de procédure qui témoignent d'une pratique de l'évaluation crédible. Et c'est justement ce qu'apporte le présent ouvrage.

Le groupe de travail qui en est l'auteur se composait de spécialistes des trois régions linguistiques, ce qui s'est avéré particulièrement profitable dans le contexte précis. Nous exprimons ici tous nos remerciements à Armand Claude, Emanuele Berger, Monica Gather Thurler, Jeanette König et Heiner Teuteberg pour leur engagement entière-

ment désintéressé. Le rapport qu'ils nous livrent ne vient cependant pas clore le travail en matière d'évaluation; il en est le début.

Hans Ambühl  
Secrétaire général  
de la CDIP

Heinz Rhyn  
Responsable du Département  
Développement de la qualité

## Introduction

Plusieurs projets de taille ont été lancés à l'échelon cantonal, régional, fédéral, comme à l'échelle internationale, en vue d'assurer et de développer la qualité tant des systèmes éducatifs que des différents établissements scolaires. Le «oui» clair et net du peuple souverain aux nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation le 26 mai 2006 a renforcé la volonté d'une harmonisation avancée du système éducatif. L'art. 61a de la Constitution (Espace suisse de formation) formule en termes clairs la tâche stratégique qui incombe à la Confédération et aux cantons:

1. Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation.
2. Ils coordonnent leurs efforts et assurent leur coopération par des organes communs et en prenant d'autres mesures.

Les cantons instituent, conjointement avec la Confédération, un monitoring du système d'éducation à l'échelon national, qui présente à tous les niveaux de formation des données permettant d'observer et de piloter le système, sous une forme systématique et adaptée pour le long terme. Les cantons observent et vérifient de leur côté, au moyen d'un monitoring cantonal, le développement de la qualité de leur propre système d'éducation ainsi que de leurs établissements de formation (écoles) dans les domaines relevant de leur souveraineté. Enfin, les différentes écoles s'efforcent de poursuivre leur développement et d'améliorer leur qualité, en utilisant notamment l'instrument de l'autoévaluation.

De plus, certains paramètres essentiels doivent, conformément à la Constitution fédérale, faire l'objet d'une harmonisation à l'échelle de la Suisse; il s'agit de la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes (cf. art. 62, al. 4, Cst.). Les domaines de formation de la scolarité obligatoire sont désormais définis dans l'*accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*, et leurs objectifs vont être fixés au moyen de modèles de compétence et de standards de formation. Il est possible de concevoir et de définir ces derniers sous la forme de standards de performance ou de standards déterminant le contenu ou l'offre de formation. Leur réalisation se vérifie au niveau du système éducatif, dans le cadre du monitoring. Cette vérification doit s'intégrer dans des modèles de qualité qu'il n'est pas nécessaire de prédéfinir à l'échelon suisse.

Ces projets et ces processus nécessitent l'instauration d'une culture de l'évaluation à tous les niveaux du système d'éducation. Les évaluations font partie des modèles de qualité qui dépassent le cadre de l'école et doivent pourtant être adaptés aux conditions locales et cantonales, de même qu'aux particularités des régions linguistiques. Le présent rapport d'orientation a été élaboré par la CDIP dans le cadre de son programme de travail (cf. programme de travail 2007, partie B, IIIe), dans le but de fournir aux autorités scolaires, aux organes de surveillance et aux directions d'établissement un outil utile à leur travail de conception dans le domaine de l'évaluation et de la qualité de l'école.

Du fait que les évaluations – et le développement de la qualité qui en résulte – s’effectuent à différents niveaux du système d’éducation et de formation, il ne semble pas judicieux de prescrire une méthodologie commune à l’ensemble du pays; il a donc été décidé de délimiter certains aspects fondamentaux par l’intermédiaire d’un cadre d’orientation. Conformément au principe de subsidiarité, la «collectivité supérieure» n’intervient que dans la mesure où c’est là la seule façon d’atteindre l’objectif poursuivi. Le caractère subsidiaire accordé à une intervention à l’échelon national tient au respect de la diversité linguistique et culturelle du pays et à celui de la souveraineté des cantons en matière d’instruction publique.

Ce même principe de subsidiarité doit aussi s’appliquer au développement de la qualité basé sur l’évaluation et la collecte de données, puisque les processus d’éducation sont, par essence même, des processus décentralisés: à chaque établissement, à sa direction, à son personnel enseignant et autre personnel spécialisé revient une grande responsabilité dans l’organisation du processus éducatif, et ils doivent pouvoir assumer cette responsabilité sur le plan organisationnel comme sur le plan pédagogique le plus globalement possible.

Le présent cadre d’orientation doit son origine à une tentative d’élaborer des recommandations destinées à permettre l’autoévaluation. Comme les recommandations de la CDIP relatives à l’autoévaluation avaient suscité une majorité de réponses négatives dans le cadre de la deuxième consultation menée, mais que le thème de l’évaluation au service de la qualité de l’école ne devait pas être abandonné, une réorientation conceptuelle s’imposait, avec prise en compte de l’évaluation externe, en plus de l’autoévaluation. Les travaux pour ce cadre d’orientation ont été entamés à l’occasion d’un colloque à Olten qui a eu lieu en décembre 2004. Une première version a été débattue dans le cadre d’un colloque qui s’est tenu en juin 2006 à Bienne. Les considérations qui ont été développées durant ces deux jours ont été intégrées dans la version actuelle.

Les différences intercantionales et régionales se reflètent notamment au niveau des régions linguistiques et sur le plan conceptuel. Malgré toutes les précautions prises et nos efforts d’adapter autant que possible les traductions, il n’est pas impossible que certaines formulations ne correspondent pas tout à fait à la culture scolaire locale. C’est inévitable, et les lecteurs concernés par ces différences devront probablement procéder de leur côté à l’adaptation qui s’impose en fonction du contexte. Mais le cadre d’orientation ne doit pas constituer un instrument d’évaluation opérationnel et standardisé. Car l’étape de la mise en œuvre doit s’accompagner d’une adaptation aux réalités régionales, cantonales, locales ou institutionnelles.

Sur le fond, le présent document ne vise pas à générer, dans le cadre des efforts déployés pour améliorer la qualité, de nouvelles connaissances, procédures ou de nouveaux modèles en matière d’évaluation. Il s’agit plutôt de se baser sur les concepts et procédures disponibles, en partie déjà largement développés et testés, pour dresser un aperçu clair, applicable et réalisable. Ce cadre d’orientation s’adresse tant aux autorités qu’aux directions, donc aux responsables de la qualité des établissements de formation, mais aussi aux

centres spécialisés dans l'évaluation. Il comporte des indications pour le développement des systèmes de gestion de la qualité et peut être utilisé pour vérifier périodiquement les mesures d'assurance et de développement de la qualité qui ont été prises.

# 1 Evaluation et gestion de la qualité de l'école

Les évaluations fournissent des données précieuses pour évaluer et développer la qualité des établissements de formation. Elles permettent de comparer l'état actuel et le but poursuivi, de voir quels sont les besoins et de savoir ensuite sur quelle base prendre des mesures de développement ciblées aux différents niveaux. Les évaluations constituent donc une composante indispensable de tout concept portant sur l'assurance et le développement de la qualité.

Pour réaliser une telle gestion de la qualité dans le sens d'un processus d'amélioration continu, il faut nécessairement réunir certains aspects, qui sont décrits brièvement ci-après.

## 1.1 Exigences en matière de qualité

**On ne peut faire des évaluations sans formuler d'abord des exigences en matière de qualité.**

La définition de ce qu'un établissement de formation ou un système éducatif entend par «qualité» constitue le point de référence pour toutes les mesures prises dans le cadre d'une gestion de la qualité. Des exigences et donc des objectifs de qualité formulés en termes clairs sont indispensables pour que les évaluations – en tant qu'éléments d'un concept de qualité cantonal ou institutionnel (scolaire) – puissent fournir des données sur l'état de la qualité.

Des exigences de qualité ne peuvent tenir suffisamment compte de la complexité de la formation que si elles intègrent les différentes dimensions de la formation telles que, par exemple: les plans d'études, la qualification des enseignantes et enseignants, les ressources dans les domaines des finances, du personnel et des infrastructures, la pédagogie/didactique, la gestion, la culture de l'apprentissage et de l'enseignement, la communication, les performances des élèves, les effets escomptés, etc. Les exigences en matière de qualité font aussi apparaître les différences entre les niveaux de formation et les types d'écoles. En plus des descriptions qualitatives qui sont valables généralement, des objectifs et des exigences de qualité spécifiques s'appliquent, en fonction de leur mission particulière, aux différents degrés de la scolarité obligatoire et aux différentes filières de la formation postobligatoire

Les exigences de qualité qui sont posées par les autorités scolaires aux systèmes d'éducation et aux écoles s'orientent d'après cet ensemble complexe de dimensions multiples. A cela s'ajoutent des exigences imposées aux écoles et aux systèmes éducatifs de l'extérieur, que ce soit par les personnes exerçant l'autorité parentale, la politique ou le monde du travail. Ces exigences doivent être intégrées dans les concepts de qualité développés au niveau des écoles et des cantons, et vérifiées périodiquement par le biais d'autoévaluations ou d'évaluations par des tiers.

Un autre facteur important pour le développement de la qualité provient des exigences de qualité que les élèves, les enseignantes et enseignants et les responsables d'établissement de formation se fixent eux-mêmes, et qui sont source d'une grande motivation à poursuivre et à atteindre ces exigences au quotidien. La capacité à se piloter soi-même grâce à l'autoévaluation de ses propres exigences de qualité est une condition indispensable pour assumer une part de la responsabilité et contribuer ainsi à façonner l'instruction publique comme une partie de la société.

Dans une société démocratique et pluraliste, les exigences qui sont posées à l'école en matière de qualité peuvent varier considérablement et même souvent sembler inconciliables. Les évaluations dans le domaine de la formation sont donc particulièrement exigeantes et difficiles à réaliser, puisque les exigences de qualité doivent continuellement être renégociées et reformulées aux différents niveaux du système.

## 1.2 Evaluation et qualité

**Les évaluations constituent un élément central de tout processus de développement.**

L'évaluation se comprend comme une procédure systématique, professionnelle, qui permet:

- de juger de l'adéquation et de l'efficacité des processus et des systèmes d'éducation,
- de déterminer et de documenter la qualité de la formation au moment de l'examen par comparaison avec les exigences de qualité définies,
- de fournir des connaissances en matière de pilotage, et donc
- de promouvoir le développement de l'école et de l'enseignement.

Les systèmes de formation et les écoles en tant qu'organisations en évolution s'appuient sur les résultats des évaluations pour façonner leur développement de façon ciblée dans le sens d'un processus d'amélioration continu.

## 1.3 Redevabilité et développement

**Les évaluations servent au développement de l'école et à sa reddition de comptes.**

La qualité de l'école est assurée lorsque des enseignantes et enseignants et des élèves motivés fournissent en matière d'enseignement et d'apprentissage des prestations de qualité au sein d'une institution bien gérée et judicieusement organisée. Les évaluations de la qualité de l'école, au sens où on l'entend ici, déploient leurs effets sur deux plans différents:

- Sur le plan externe, elles peuvent fournir aux responsables des établissements et du système éducatif des données relatives à l’accomplissement du mandat de formation, utiles pour la détermination des conditions générales et la répartition des ressources et, simultanément, contribuer à rendre compte de l’utilisation efficiente des moyens alloués ainsi que de l’atteinte des objectifs fixés en matière de qualité. Les évaluations consolident ainsi la confiance accordée aux écoles et à leur personnel.
- Sur le plan interne, en mettant en évidence les forces et les faiblesses de ce que l’école offre déjà, elles fournissent des indications qui permettent de poursuivre le développement de la qualité au niveau du personnel, de l’enseignement et de l’organisation scolaire.

Ce faisant, les évaluations contribuent à faire naître à tous les niveaux – celui du système d’éducation, de l’établissement de formation ainsi que de l’ensemble du corps enseignant – une culture de l’observation et de la réflexion critique qui est indispensable au maintien et à la promotion de la qualité des écoles et des systèmes éducatifs.

## 1.4 Domaines de qualité

**Les évaluations sont souhaitables dans tous les domaines constitutifs du système scolaire.**

La gestion de la qualité au sens large concerne en principe tous les domaines, secteurs et aspects d’un établissement de formation. Dans la pratique, on a constaté qu’il vaut mieux établir une distinction entre les qualités – et donc l’évaluation – des investissements de départ (*input*), des processus et des résultats (*output*). Cette différenciation indique que sur le long terme il n’est pas suffisant de réaliser des évaluations à un seul endroit. L’évaluation exclusive des qualités liées aux investissements de départ (conditions générales, prescriptions, ressources en personnel, en infrastructures et en temps) n’est pas suffisante, du fait que les conditions de départ peuvent être utilisées différemment et que de nouveaux facteurs d’influence peuvent intervenir tout au long des processus d’éducation et de formation. De même, les évaluations des résultats uniquement ne sont pas fiables lorsqu’elles omettent de prendre en compte la qualité des prescriptions et des ressources ainsi que la complexité des processus, une complexité qui ne doit pas exclure des évaluations les processus d’apprentissage, de formation et d’organisation, même si ces évaluations s’avèrent très exigeantes du point de vue méthodologique.

Les évaluations dans le domaine de la qualité scolaire constituent en règle générale des projets clairement délimités, concentrés sur quelques aspects qui doivent être réalisés avec les moyens limités d’une école (autoévaluation) ou de l’organe responsable (évaluation par des tiers). C’est pourquoi les concepts de qualité scolaire et les cadres normatifs cantonaux actuels veillent à faire évaluer, au fil du temps, les différents domaines et aspects, puis à établir des liens de façon judicieuse entre ces évaluations. C’est la seule façon de parvenir à un développement solide et complet de la qualité scolaire sur le moyen comme sur le long terme.

## 1.5 Autopilotage et pilotage par des tiers

**Les autoévaluations sont aussi importantes pour les écoles que les évaluations effectuées périodiquement par des tiers.**

Tout d'abord, il convient d'instaurer dans les écoles une culture solide de l'autoévaluation. Les autoévaluations constituent, d'après tous les résultats obtenus à ce jour, un élément indispensable de toute organisation en évolution et un moteur décisif de développement professionnel et ciblé pour les écoles comme pour les enseignantes et enseignants. Il semble donc naturel que ce soient les acteurs directement concernés qui testent, à titre d'autoévaluation, les exigences de qualité formulées dans le cadre de l'école. Ces derniers se révèlent d'ailleurs doués pour l'autoévaluation, puisque celle-ci fait appel à une compétence dont ils font usage dans la pratique, au quotidien. Et ils considèrent les résultats de leurs autoévaluations comme une motivation qui les engage à contribuer, de leur propre initiative, à favoriser un développement ciblé de la qualité. Par conséquent, les autoévaluations conçues et réalisées de façon systématique forment un élément indispensable au développement de la qualité scolaire.

Enfin, les autoévaluations sont aussi une condition nécessaire à un bon rendement des futures évaluations par des tiers et à l'acceptation des résultats qui constitueront une base pour la suite des étapes de développement. Les programmes cadres pour le développement de la qualité scolaire actuellement appliqués dans les cantons tiennent compte de cet état de fait en demandant des autoévaluations régulières, qui sont ensuite parfois complétées à intervalles plus grands par des évaluations de tiers (inspections, audits, tests, monitoring notamment).

Toutefois, les autoévaluations comportent aussi le risque de conduire – consciemment ou non – à une simple confirmation de sa pratique. Un regard critique occasionnel de l'extérieur sur la qualité scolaire – sous la forme d'évaluations externes, réalisées par des tiers – peut donc s'avérer utile pour éviter un regard unilatéral et donner des impulsions de développement nouvelles. De plus, les acteurs extérieurs (responsables légaux, entreprises formatrices, organes de surveillance, organes responsables, cantons) posent également à l'école des exigences en matière de qualité qui ne sont pas comprises dans les siennes, qui les complètent mais qui s'y opposent aussi parfois. La réalisation de ces exigences externes peut et doit aussi faire l'objet d'évaluations par des tiers.

Les bonnes écoles savent utiliser de façon constructive les résultats de leurs propres évaluations, comme ceux des évaluations imposées de l'extérieur et les mettre à profit pour leur pilotage, donc pour le développement de leur qualité. Pour y parvenir, il leur faut dans tous les cas disposer d'une marge de manœuvre suffisante pour entreprendre les démarches qui s'avèrent nécessaires, mais aussi de conditions, de ressources et d'un soutien adéquats.

De même, les responsables des systèmes de formation, donc les autorités compétentes tant à l'échelle cantonale qu'au niveau fédéral, se servent des résultats des évaluations qu'ils ont fait réaliser (évaluations externes / réalisées par des tiers) comme base de pilotage pour les décisions et les processus de développement futurs.

## 1.6 Niveaux de développement de la qualité de l'école

**Il faut définir dès le départ à quel niveau de développement on se situe. Les évaluations aux différents niveaux se complètent et doivent faire l'objet d'une coordination.**

Le développement de la qualité s'effectue aux différents niveaux du système éducatif, de l'élève pris individuellement au système de formation dans sa globalité. De ce fait, certaines évaluations peuvent relever d'un ou de plusieurs de ces niveaux. Le tableau suivant donne un aperçu des différents niveaux et des évaluations correspondantes.

Niveau	Autoévaluation	Evaluation par des tiers	Cadre de référence	Compétence	Résultat
Elève	Travaux d'orientation  Utilisation de mesures de compétences standardisées (autocontrôles: «cockpits de classes», «postes d'aiguillage», etc.)  Feedbacks, Portfolio	Epreuves  Mesure standardisée des performances  Mesures de la satisfaction	Plan d'études  Domaine de l'expérience des élèves	Enseignant ou enseignante	Journal d'apprentissage  Bulletin scolaire  Portfolio  Diplôme, etc.  Baromètre
Enseignant ou enseignante	Feedbacks  Observation collégiale et intervision  Evaluations de l'enseignement  Utilisation de tests de performances standardisés  Groupes qualité	Entretiens d'évaluation  Evaluation standardisée des enseignants et enseignants  Observation de l'enseignement	Lois  Mandat de l'office  Plan d'études  Profil professionnel  Règles déontologiques  Standards de qualité professionnels pour l'enseignement	Enseignant ou enseignante  Direction d'établissement	Portfolio  Certificat de travail
Ecole	Recherche interne sur la qualité  Autoévaluation de l'école  Revue par des pairs et des experts  Utilisation de mesures de performances standardisées	Evaluation demandée par un acteur extérieur  Mesure standardisée des performances  Controlling  Audit  Analyse comparative	Lois  Contrat de prestations  Exigences de qualité (propres ou découlant du système de gestion de la qualité)  Directives cantonales	Autoévaluation: direction  Evaluation par des tiers: canton	Documentation de la qualité  Rapport d'évaluation  Rapports périodiques

(Suite)

Niveau	Autoévaluation	Evaluation par des tiers	Cadre de référence	Compétence	Résultat
Canton	Monitoring cantonal	Examen des politiques nationales par l'OCDE  Mesure standardisée des performances	Standards de formation  Législation cantonale  Accords intercantonaux  Concordat HarmoS	Canton	Rapport (Parlement)
Ensemble de la Suisse	Monitoring à l'échelon suisse	Tests internationaux (PISA, TIMSS)  Examen des politiques nationales par l'OCDE	Standards de formation  Législation fédérale  Concordat HarmoS	Confédération/cantons	Rapport L'éducation en Suisse

Ce tableau permet de classer les évaluations concrètes à un niveau donné et montre comment coordonner les évaluations qui concernent plusieurs niveaux sur la base de critères thématiques ou en fonction du but poursuivi.

Toutefois, dans la pratique, il arrive aussi souvent que les résultats d'une évaluation effectuée à un certain niveau s'avèrent utiles à un autre également. Ainsi, une mesure standardisée des performances donne des indications importantes aux élèves eux-mêmes, mais livre aussi des données essentielles relevant du domaine du pilotage pour les enseignantes et enseignants, les directions d'établissement et les autorités cantonales. Cependant, lorsqu'il y a utilisation de données à un autre niveau, il faut veiller à observer les règles de la protection de la personnalité et donc à respecter la propriété des données telle qu'elle a été convenue.

## 2 Aspects centraux des évaluations dans le domaine de l'enseignement

### 2.1 Formes d'évaluation

**La forme de l'évaluation doit être définie dès le départ.**

Les évaluations peuvent se différencier selon différents points de vue. Suivant les régions linguistiques, les notions qui se sont développées dans ce domaine varient parfois, et il convient toujours de clarifier leur signification lorsqu'il y a collaboration interrégionale. Toutefois, il est aussi nécessaire de clarifier dans tous les cas la forme de l'évaluation elle-même quand il s'agit de négocier un projet d'évaluation, les compétences respectives et les droits d'utilisation.

L'«autoévaluation» (Selbstevaluation, autovalutazione) désigne dans toutes les régions linguistiques une évaluation décidée et menée de son propre chef par l'institution (école) évaluée, avec l'aide de personnes externes ou internes à l'institution. A cette forme s'oppose en Suisse alémanique la notion de *Fremdevaluation*, qui décrit une évaluation décidée par un acteur externe – par exemple l'autorité de surveillance.

En Suisse latine, les termes «évaluation interne» / «évaluation externe» (*valutazione interna / esterna*) se réfèrent autant au mandant (l'institution évaluée elle-même ou une instance extérieure) qu'aux personnes qui effectuent l'évaluation (personnel de l'institution ou évaluateurs et évaluatrices externes à l'institution).

On établit également une distinction, en fonction de la finalité première, entre évaluation sommative et formative. Dans la pratique, les évaluations poursuivent souvent le double objectif, comme mentionné ci-dessus au point 1.3, du pilotage du développement (formatif) et de la redevabilité (sommatif). Cette distinction revêt néanmoins une grande importance pour l'attribution des mandats.

Enfin, un autre critère de différenciation consiste dans la présence ou l'absence d'un cadre de référence. Lorsqu'on dispose d'exigences de qualité formulées sous la forme de lignes directrices, d'objectifs ou de standards, il s'agit d'évaluations critériées, réalisées en fonction de standards pré-établis (évaluation comparative entre l'état constaté et le but poursuivi). Lorsqu'il n'est pas explicitement fait mention d'un cadre de référence, il s'agit d'évaluations dites «exploratives», c'est-à-dire d'une observation et d'une description.

Ces distinctions peuvent s'avérer extrêmement importantes pour la planification des évaluations, pour le choix de la procédure et des méthodes d'évaluation, de même que pour le traitement des données recueillies et des résultats de l'évaluation. Il est indiqué d'établir clairement dès le départ, pour toutes les personnes impliquées, la nature de l'évaluation et les compétences afférentes ainsi que les droits de disposition pour les résultats.

Il est tout aussi important que le mandant ou la mandante, le mandataire et les personnes prenant part à l'évaluation sachent clairement s'il s'agit d'une évaluation des qualités primaires (par ex. la qualité des processus décisionnels, la qualité de l'interaction dans un domaine d'enseignement donné, les stratégies d'apprentissage des élèves dans une discipline particulière, la réalisation d'une performance précise) ou s'il est question de procéder à une méta-évaluation d'un système de qualité, c'est-à-dire des efforts déployés pour atteindre la qualité.

## 2.2 Cadre de référence

**Le cadre de référence devrait être défini au début de chaque évaluation.**

Si l'on veut pouvoir effectuer des comparaisons probantes entre le niveau observé et le but poursuivi, il faut que les évaluations se réfèrent à un cadre de référence qui décrit le but à atteindre. Dans la pratique, différents types de cadres de référence peuvent, selon le niveau en question, entrer en ligne de compte:

- les prescriptions provenant de la politique en matière de formation, des organes responsables (par ex. plans d'études ou contrats de prestations)
- les exigences de qualité développées par l'institution évaluée elle-même (par ex. profils scolaires, lignes directrices, concepts de communication)
- les standards professionnels (par ex. profils professionnels et règles déontologiques pour les enseignantes et enseignants, critères de qualité pour l'enseignement)
- les standards développés et étalonnés par des milieux scientifiques (par ex. standards de formation et tests internationaux)
- les standards dérivés du système de gestion de la qualité qui a été choisi (par ex. processus ISO ou standards Q2E)

## 2.3 Procédures et instruments d'évaluation

**Dans les évaluations, il faut si possible reprendre plusieurs des quatre procédures principales: enquête, observation, analyse de documents, procédures de test.**

Les évaluations systématiques peuvent se faire de quatre manières différentes:

- sous forme d'*enquête* auprès des personnes à même de fournir des informations sur l'objet de l'évaluation; cette enquête peut être menée par écrit ou oralement, au moyen d'un questionnaire standard ou d'un questionnaire libre
- sous forme d'*observation* directe, en fonction de certains critères, partout où cela s'avère possible et judicieux, comme dans le cadre de l'enseignement ou de tout processus observable

- sous forme d'*analyse de documents*, ce qui est le cas par exemple pour l'évaluation de projets d'établissements, de plans d'études ou de données statistiques
- sous forme de *procédures de test* qui visent à mesurer certains aspects scolaires

Des procédures quantitatives et qualitatives sont possibles avec chacune de ces quatre formes d'évaluation. Il est recommandé de combiner ces deux sortes de procédures.

Le choix des formes, des procédures et des instruments à adopter dépendra de l'objet de l'évaluation, des personnes participant à l'enquête et des sources de données à disposition, des ressources disponibles et des résultats escomptés. Si c'est possible, il faudrait retenir deux, trois voire quatre méthodes différentes dans une même évaluation, ce qui permet d'accroître la pertinence et la validité des résultats (triangulation méthodologique).

## 2.4 Triangulation

**Le principe de la triangulation doit être observé à chaque évaluation.**

Les évaluations qui ne se fondent que sur une seule source de données risquent de livrer des résultats biaisés et donc contestables. Il est possible d'obtenir des résultats plus proches de la réalité, donc mieux acceptés et plus efficaces pour le développement, si des données sur un même thème sont collectées au travers d'au moins deux sources différentes (groupes de personnes interrogées, documents analysés, processus observés, etc.). Des données provenant de plusieurs sources peuvent se confirmer ou se compléter, mais aussi se contredire. Les écarts et les contradictions peuvent donner lieu à une analyse et à une interprétation plus poussées, et constituer ainsi une base solide, tant pour un développement réaliste que pour une reddition de comptes honnête.

## 2.5 Cycle d'évaluation et de développement de la qualité

**Les évaluateurs et évaluatrices et les responsables de l'institution évaluée clarifient au départ leur domaine de responsabilité respectif et définissent les jonctions.**

Les évaluations constituent une étape importante du cycle qui caractérise tout développement et toute amélioration de la qualité. Essentiels à toute gestion de la qualité, les processus d'amélioration continus comportent les phases suivantes:

Fixer des objectifs – agir – procéder à une évaluation – traiter les données – interpréter les résultats – prévoir des améliorations – libérer des ressources – appliquer des mesures – contrôler la mise en œuvre – redéfinir des objectifs.

L'évaluation proprement dite – interne ou externe – ne constitue qu'une partie de ce cycle. Elle est intégrée dans les phases de la gestion et du développement qui ne relèvent pas de la responsabilité des évaluateurs et évaluatrices mais de celle des organes

de direction compétents. Les jonctions s'avèrent particulièrement importantes pour la coopération entre les responsables de la direction et les évaluateurs et évaluatrices, et par conséquent indispensables à une évaluation profitable: au début de la phase «procéder à une évaluation», le mandant, donc la direction de l'établissement, définit le but et la forme de l'évaluation, les questions à considérer, les conditions et l'utilisation prévue. Le plan d'évaluation est développé en collaboration, puis ce sont les évaluateurs et évaluatrices qui assument la responsabilité tant de la préparation que de l'exécution de l'évaluation. Ils évaluent les données recueillies et peuvent faire des propositions d'interprétation et de mesures d'intervention consécutives. C'est alors que commencent les phases du cycle qui relèvent à nouveau complètement de la responsabilité de la direction de l'institution, donc du mandant: prévoir et exécuter des mesures pour améliorer la qualité, vérifier la mise en œuvre et formuler les prochains objectifs de développement.

## 2.6 Propriété des données

**Il convient de déterminer assez vite qui peut disposer des résultats d'une évaluation.**

Il s'agit de préciser à qui appartiennent les données recueillies dans le cadre de l'évaluation réalisée, qui est autorisé à les publier, qui a le droit de les consulter et dans quelle mesure l'on doit ou l'on peut s'écarter du principe de l'anonymat. Le traitement des données recueillies revêt une importance considérable pour l'efficacité et l'utilité des évaluations menées. Des résultats trop largement diffusés peuvent entraîner des malentendus, des interprétations erronées et des abus. Mais ne pas divulguer des résultats peut faire naître des suppositions et des rumeurs. Les résultats qui concernent des individus identifiables relèvent de la protection des données et des droits de la personnalité.

### 3 Les acteurs des évaluations

Dans les processus d'évaluation, différents acteurs interviennent et remplissent différentes fonctions assorties d'une responsabilité précise.

#### 3.1 Mandantes et mandants

**Les mandantes et mandants contribuent considérablement à la réussite d'une évaluation s'ils fixent des objectifs et des conditions clairs et qu'ils choisissent une instance d'évaluation la plus indépendante possible.**

Le mandant ou la mandante qui demande que l'on procède à des évaluations dans le domaine de l'éducation et de la formation le fait avec une certaine représentation du pilotage et du développement de son propre domaine de responsabilité, de même que sur la base d'objectifs et de conditions pour ce développement. Une évaluation atteint le mieux son but lorsque ces conditions et cet arrière-plan sont transparents.

Il en résulte pour les mandants les tâches suivantes:

- définition de l'objet de l'évaluation (avec constitution d'une documentation), et en particulier de ce qui doit servir de cadre de référence à l'évaluation
- définition du but de l'évaluation et des intérêts qui sous-tendent l'exploitation de ses résultats
- mise à disposition des moyens nécessaires pour l'évaluation
- mise en évidence des conflits d'intérêt
- information des personnes évaluées et communication entre les différents acteurs
- décision concernant la divulgation des résultats
- décision concernant les mesures à prendre à la suite des résultats

Le choix du service d'évaluation constitue une décision importante pour le mandant ou la mandante. Le mandat d'évaluation doit offrir la plus grande indépendance possible aux évaluateurs et évaluatrices. Moins ces derniers doivent prendre en considération les relations de dépendance ou les conflits d'intérêt pendant l'exécution de l'évaluation et dans l'analyse des résultats, plus les évaluations seront pertinentes et utiles. En substance, ces considérations s'appliquent aussi aux autoévaluations externes (par ex. évaluation par des pairs).

## 3.2 Évaluateurs et évaluatrices

**Les évaluateurs et évaluatrices sont responsables du déroulement professionnel des évaluations.**

Les évaluateurs et évaluatrices externes disposent de compétences dans le domaine des sciences sociales, d'une science de l'évaluation et de bonnes connaissances du secteur de la formation. Ils sont tenus à l'impartialité et au secret vis-à-vis des personnes de l'extérieur. Les tâches qui leur incombent sont les suivantes:

- clarification de la situation et des conditions liées au mandat
- établissement du schéma de l'évaluation
- mise en évidence des conflits d'intérêts (supposés)
- collecte des données
- protection des droits de la personnalité des personnes participant à l'évaluation ou des informateurs
- évaluation, analyse, établissement d'un rapport
- juste appréciation de ce qui fait l'objet de l'évaluation
- éventuellement élaboration d'un bilan pour différents groupes d'intérêts
- clarification des compétences respectives dans la mise en œuvre des résultats de l'évaluation

Pour les mandantes et mandants, les évaluations ne font généralement pas partie des affaires courantes. En revanche, les évaluations constituent une partie essentielle du travail des évaluateurs professionnels. On peut donc attendre, voire exiger, de la part de spécialistes de l'évaluation qu'ils veillent à un déroulement professionnel des évaluations.

Ces exigences envers les professionnels de l'évaluation valent également pour les autoévaluations pratiquées au sein d'un établissement scolaire par le personnel de l'établissement (direction, responsables de la qualité, enseignantes et enseignants) ou par des personnes externes (pairs, amis critiques). Les compétences nécessaires peuvent être acquises dans le cadre d'une formation adéquate. Dans certains cas, il est recommandé de faire appel à un service de consultation professionnel, ce qui permet de développer la compétence de l'évaluation au sein de l'institution également.

## 3.3 Personnes évaluées

**Les personnes travaillant dans l'institution évaluée sont en premier lieu des sources de données essentielles. Elles peuvent également apporter un soutien considérable pour le déroulement de l'évaluation et son efficacité.**

Les personnes évaluées ont été considérées jusqu'ici comme de simples fournisseurs de données, comme des acteurs plutôt passifs. Dans le domaine de l'enseignement, c'est là un jugement erroné, car les enseignantes et enseignants, les directions d'établissement, les instances responsables des établissements scolaires et, souvent aussi, les autorités de

contrôle de l'enseignement sont en fait de vrais professionnels, pour lesquels les évaluations présentent un intérêt spécifique, et dont on peut attendre par conséquent une attitude particulière à l'égard des évaluations, voire une collaboration partielle dans le cadre des évaluations. Les personnes travaillant dans l'institution évaluée assument en outre une responsabilité partielle pour la mise en œuvre des résultats de l'évaluation.

Font donc partie des tâches des personnes évaluées et de celles qui travaillent dans l'institution évaluée:

- collaboration pour la collecte des données existantes
- réflexion sur ses propres expériences et partage d'opinions dans le cadre des enquêtes menées
- collaboration au niveau de la validation des résultats de l'évaluation
- interprétation des résultats de l'évaluation
- déduction et mise en œuvre de mesures appropriées

### **3.4 Personnes indirectement concernées par les évaluations et autres acteurs**

**Les rôles des différentes personnes et services directement ou indirectement concernés par l'évaluation sont définis dans le schéma de l'évaluation.**

Parmi les autres acteurs figurent le public, au sens strict et au sens large du terme, les bailleurs de fonds, la direction de l'instruction publique, les services s'occupant d'éducation et de formation, le parlement, les parents d'élèves, les entreprises formatrices, etc. Ils ne sont généralement pas associés à l'évaluation de façon formelle mais peuvent cependant, par le rôle particulier qu'ils jouent au sein du système d'éducation, influencer sur son déroulement (par ex. en tant que source de données ou dans la mise en œuvre de certaines mesures).

## 4 Aspects critiques et problématiques liés aux projets d'évaluation

### 4.1 Dépenses et utilité

**Les évaluations doivent livrer, moyennant des dépenses aussi justes que possible, un maximum de données pour le développement de l'école et sa reddition de comptes.**

Les évaluations et les mesures d'amélioration efficaces qui résultent des évaluations nécessitent parfois des ressources considérables. La clarification du mandat d'évaluation, une bonne préparation de la planification et de l'organisation d'une évaluation, un traitement sérieux et la planification de mesures consécutives requièrent énormément de temps, et donc généralement aussi de moyens financiers de la part du mandant, des évaluateurs et évaluatrices et des personnes évaluées qui assument directement une responsabilité (comme les directions d'établissement ou les responsables de la qualité). Un schéma réaliste d'évaluation donne des indications sur la charge à escompter pour les différentes personnes participant à l'évaluation, donc aussi pour les personnes à interroger. Et la planification des mesures à la suite d'une évaluation inclut les ressources nécessaires en temps, en personnel et en matériel, pour les améliorations prévues.

Les moyens financiers et les ressources en personnel disponibles pour les évaluations sont néanmoins limités; de plus, la charge qu'elles représentent tant pour les personnes que pour les institutions évaluées de même que l'attitude positive de ces dernières vis-à-vis des mesures de promotion de la qualité finiront par se heurter à la limite de l'acceptable ou du possible. Par conséquent, il faut planifier et coordonner les évaluations à tous les niveaux afin d'éviter une saturation des personnes évaluées et donc une qualité incertaine des données recueillies.

Chaque évaluation doit aussi être planifiée de façon à limiter autant que possible les dépenses nécessaires pour la collecte des données et leur traitement. Cela concerne essentiellement le nombre de personnes à interroger et la portée des instruments utilisés. Des échantillons bien choisis livrent, dans bien des cas, des résultats aussi valables et utilisables que des enquêtes complètes. Des questionnaires concis et des guides pour les entretiens qui se limitent aux intérêts centraux de l'évaluation offrent plus de garanties d'obtenir des réponses sérieuses que des instruments trop complexes, dont l'application peut rapidement fatiguer les utilisateurs.

D'ailleurs, certains intérêts ou enjeux dans le domaine du développement de la qualité peuvent être mieux servis par d'autres mesures que par des évaluations, notamment lorsque de bons exemples sont identifiés, publiés et utilisés comme source d'apprentissage (modèle des bonnes pratiques); ou lorsque des cas de déficits de qualité graves sont rapidement identifiés, gérés et traités sans tarder dans le cadre d'une procédure transparente. De même, la vérification des directives concrètes peut aussi souvent s'effectuer au moyen d'une procédure simple (*reporting – controlling*).

## 4.2 Conflits d'objectifs

**Il faut éviter les conflits d'objectifs en procédant à une clarification des buts, éventuellement en divisant l'objet en différentes évaluations.**

Lorsqu'une évaluation est demandée, les mandantes et mandants et les personnes évaluées ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs. Pour les mandantes et mandants politiques, le but de l'évaluation réside souvent premièrement dans la reddition de comptes sur l'utilisation adéquate des moyens alloués, la correspondance entre les structures et les processus d'un côté et les dispositions légales de l'autre, ou encore la justification des mesures politiques planifiées. Alors que les établissements de formation attendent plutôt des évaluations qu'elles apportent une confirmation du travail qu'elles ont fourni jusque-là, un soutien du développement de la qualité dans l'établissement, voire une légitimation des mesures internes planifiées. Quant aux autorités de surveillance, elles associent notamment aux évaluations la volonté d'identifier les déficits existants et d'améliorer la manière de les traiter de façon constructive. Pour les enseignantes et enseignants, les évaluations peuvent parfois s'accompagner d'inquiétudes et d'un sentiment de menace, mais la plupart du temps, elles éveillent le désir de recevoir une reconnaissance et de voir leurs conditions de travail s'améliorer.

Lorsque des objectifs différents, voire contradictoires, sont associés à une évaluation, les données recueillies risquent de ne pas être utilisées conformément au but initial – selon les intérêts en présence – et peut-être d'être utilisées de manière abusive. Ainsi, des résultats critiques peuvent s'avérer très utiles pour le développement scolaire interne, mais pourront par exemple être repris par les responsables des établissements comme base à des sanctions. Il peut aussi arriver que les résultats d'évaluations comparatives réalisées par des tiers (tests de performances, analyses comparatives) aient une influence en interne sur l'évaluation individuelle des enseignantes et enseignants.

Les conflits d'objectifs sont inévitables dans le domaine de l'enseignement. Par conséquent, il convient de définir, dans la phase de planification des évaluations, quel est le but poursuivi, c'est-à-dire quelle est l'utilisation prévue des données qui seront recueillies. Avec une telle démarche, il se peut que l'on attribue des instruments et procédures d'évaluation variables aux différents buts lorsqu'ils semblent incompatibles. Une seule évaluation peut rarement couvrir l'ensemble des attentes qu'elle suscite.

## 4.3 Conflits de rôles

**Durant la planification des évaluations, il faut éviter autant que possible les rôles doubles voire multiples, ou alors les formuler clairement.**

Les rôles des différents acteurs directement ou indirectement impliqués dans les évaluations ont été décrits plus haut. La coopération entre les différentes personnes et les différents groupes impliqués dans les évaluations peut faire surgir des conflits lorsque les

rôles ne sont pas clairement séparés ou lorsque les rôles doubles voire multiples d'une personne ne sont pas présentés ouvertement.

Des conflits de rôles peuvent survenir si des évaluateurs ou évaluatrices externes font partie d'un service directement dépendant de l'instance mandante. Le conflit peut consister dans le devoir, d'un côté, de satisfaire aux exigences d'une évaluation impartiale et, de l'autre, d'aller dans le sens des intérêts de l'instance supérieure. Un conflit de rôles peut aussi naître si les évaluateurs sont liés, d'un point de vue personnel ou institutionnel, à l'établissement évalué. Les évaluateurs et évaluatrices doivent de plus être conscients de la portée et donc des limites de leur mandat au sein de l'institution évaluée, pour ne pas endosser un rôle – qui ne leur incombe pas – de direction, de consultation ou de surveillance.

Au sein de l'institution évaluée, la clarification des rôles en rapport avec les évaluations est surtout attendue de la part des directions. Dans le cas d'(auto)évaluations internes, il arrive fréquemment qu'elle soit à la fois évaluée et mandante. Les problèmes de rôles qui en résultent peuvent être atténués ou éliminés par des procédures appropriées (triangulation, validation communicative). Avec les évaluations externes (par des tiers) demandées par des personnes extérieures, un conflit peut surgir pour les membres de la direction, qui pourront vouloir servir les intérêts de leur propre institution tout en voulant aussi satisfaire ceux de l'instance supérieure. Dans ce cas, il faut également obtenir un maximum de transparence au niveau des rôles des uns et des autres.

#### 4.4 Rétroactions

**Il est possible d'atténuer, par des procédés appropriés, les rétroactions inattendues, voire susceptibles de fausser le résultat, que peuvent entraîner les évaluations.**

L'annonce et la réalisation d'une évaluation peuvent déjà avoir une influence sur l'objet évalué, sur le processus analysé ou sur les personnes interrogées. Lorsqu'une évaluation est sur le point d'être réalisée, cela peut donner lieu à des mesures d'amélioration sur le court terme, mais elles sont souvent superficielles; cela peut aussi influencer le choix des personnes à interroger ou des documents à analyser. Les évaluations peuvent également révéler des faits qui ne font pas explicitement partie de l'objet de l'évaluation, tels que des problèmes entre la direction de l'institution et le personnel, ou des répercussions dues à des modifications de structures récentes (fusions, changement à la direction, etc.).

Ces rétroactions peuvent tout à fait s'avérer positives, puisque les évaluations doivent contribuer à favoriser la transparence, le renouvellement des acquis et l'amélioration de la qualité. Cependant, dans certains cas, elles peuvent aussi fausser exagérément les résultats d'une évaluation. Les rétroactions négatives peuvent être atténuées par des procédés adéquats, par exemple par des questions axées sur la durabilité ou par une triangulation prononcée, mais il est rare qu'elles puissent être totalement exclues.

## 4.5 Effets

**Les effets d'une évaluation dépendent essentiellement de l'attitude des personnes impliquées, mais aussi de la forme retenue pour l'exécution.**

Les évaluations peuvent provoquer différentes réactions chez les personnes évaluées comme chez les mandantes et mandants. Une évaluation peut avoir les effets suivants:

- *Inciter à procéder à des améliorations et à des innovations*  
Cette sorte d'effet se produit avant tout quand les évaluations sont orientées vers le développement et la mise en œuvre. Celles-ci se caractérisent par des mesures de mise en œuvre planifiées, globales et continues, qui revêtent un caractère innovant. Dans l'absolu, cet effet se manifeste par un intérêt clairement visible des personnes évaluées ou du mandant ou de la mandante pour les résultats, une excellente qualité de l'évaluation elle-même ainsi que des caractéristiques organisationnelles favorisant l'autonomie et la prise de responsabilités et laissant transparaître en fin de compte une dissémination et une utilisation effective des résultats au terme d'un processus fructueux.
- *Pousser à prendre certaines mesures immédiates*  
Ce type de réaction semble particulièrement fréquent quand les évaluations sont orientées sur le contrôle de prescriptions et d'exigences précises en matière de qualité, et qu'elles s'accompagnent d'une réception claire des résultats. Des décisions ou des mesures rapides constituent des réponses directes aux résultats de ces évaluations ou aux exigences de certains groupes.
- *Déclencher des réactions alibis*  
Les résultats des évaluations peuvent aussi mener à des retouches superficielles et partielles dans l'institution évaluée, auprès des collaborateurs et collaboratrices ou du mandant ou de la mandante. C'est ce qui peut se produire quand les évaluations remplissent premièrement une fonction de légitimation, sans chercher à présenter des conséquences directes de l'évaluation. Il s'agit d'évaluations dont la motivation première est de démontrer, de confirmer des résultats déjà supposés à l'avance.
- *Provoquer des réactions de défense et de blocage*  
Enfin, les résultats des évaluations peuvent provoquer des réflexes de défense et de justification. C'est notamment le cas lorsque les personnes évaluées adoptent une attitude de refus ou ressentent une certaine saturation vis-à-vis des évaluations, ou avec les évaluations qui servent premièrement à des vérifications et n'offrent guère de possibilités d'utilisation directe des résultats. Toutefois, les mécanismes de défense et de blocage peuvent aussi être la conséquence d'évaluations qui n'ont pas été exécutées correctement.

## 4.6 Limites

**Les évaluations ne peuvent se concentrer sur tous les domaines et aspects avec la même intensité. Ces limites doivent être claires pour toutes les personnes impliquées.**

Si les évaluations permettent d'éclairer une grande quantité de domaines et d'aspects des établissements de formation, elles se heurtent toutefois aussi à certaines limites. Ainsi, les évaluations effectuées dans un temps limité (notamment les évaluations par des tiers) ne peuvent que difficilement saisir les processus qui se produisent sur une certaine période, comme c'est le cas dans l'enseignement ou dans la direction de l'établissement. Les déficits de qualité latents chez certaines personnes ou dans l'organisation échappent souvent aux possibilités d'une évaluation ponctuelle. Certains phénomènes qualitatifs tels que les valeurs ne peuvent guère être saisis dans le cadre d'une évaluation et sont donc difficiles à vérifier.

Une évaluation honnête doit reconnaître ouvertement ces limites dans la formulation du mandat déjà, c'est-à-dire durant la phase de planification. Ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de ramener à un niveau réaliste les attentes irréalistes qui pèsent sur les résultats et l'utilité d'une évaluation.

## Bibliographie

- Behrens, M. (Ed.). (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- Benz, W. (Ed.). (2007). *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe.
- Berger, E. & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci Faber.
- Berger, E. & Pedrazzini-Pesce, F. (Eds). (2006). *Autovalutazione: un time out per la scuola. Riflessioni sull'autovalutazione d'istituto nel Canton Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Böttcher, W. & Kotthoff, H.-G. (Eds). (2007). *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 8*. Münster: Waxmann.
- Brägger, G., Bucher, B. & Landwehr, N. (2005). *Schlüsselfragen zur Externen Schulevaluation*. Herausgeberin: Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen, ARGEV. Bern: hep.
- Burkard, Ch. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Dubs, R. (2003). *Qualitätsmanagement für Schulen. IWP Bericht 13*. St. Gallen: Universität.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2005). *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola? Definire e raggiungere obiettivi significativi di miglioramento* (G. Ostinelli, Trans.). Trento: Edizioni Erickson. (Testo originale pubblicato nel 1991)
- Gather Thuler, M. (2007). *Evaluer et conseiller pour mieux enseigner*. Les dossiers des Sciences de l'éducation, N° 18/2007, Dossier L'évaluation-conseil en éducation et formation coordonné par V. Bedin & A. Jorro, 17–28.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2007). *Q2E Qualität durch Evaluation und Entwicklung*. Bern: hep.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2007). *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Edizioni Erickson. (Testo originale pubblicato nel 2002)
- Maroy, Ch. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF, coll. Education et société.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (F. Brotto, Trans.). Trento: Edizioni Erickson.
- Stamm, M. (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Strittmatter, A. (2004). *Jusqu'où peut-on et doit-on standardiser l'école?* In J.-P. Bronckart & M. Gather Thuler (Eds), *Transformer l'école* (pp. 193–217). Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives.