

Quelle auto-évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires du second degré ?

Proposition d'un nouveau cadre d'analyse

Karine Buard – karine.buard@inshea.fr

UR 7287 Grhapes, INSHEA, Université Paris Lumières

Pour citer cet article : Buard, K. (2020). Quelle auto-évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires du second degré ? Proposition d'un nouveau cadre d'analyse. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 75-104.

Résumé

Le défi mondial, posé aujourd'hui à l'école, d'une éducation de qualité soulève deux questions liées : que faut-il entendre par « éducation de qualité » ? Comment peut-on l'évaluer ? Envisager la qualité selon une approche dite globale fait courir le risque de s'enfermer dans une conception de la qualité « postulée » aux contours flous (Bouchard & Plante, 2002). Dans un contexte français de débat autour de l'autonomie des établissements, la question des outils de pilotage pour viser une « éducation de qualité » se pose aux chefs d'établissement dont le métier est, par ailleurs, en pleine mutation. Par conséquent, quel modèle opérationnel utiliser pour rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs ? Pour répondre à cette question, cet article envisage un nouveau cadre d'analyse qui constitue une évolution de ceux précédemment proposés par Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gérard (2007) et Tremblay (2012). À l'instar de ces auteurs, optant pour une approche plurielle du concept de qualité, selon le principe de référentialisation (Figari, 1994), cet article détermine seize qualités organisées selon six familles d'évaluation.

Mots-clés

Éducation, évaluation, qualité, modèle, dispositif, établissement scolaire.

Abstract

Today's global challenge for schools to provide quality education raises two related questions: What is meant by "quality education"? How can it be assessed? Considering quality from a global approach may confine us to an ill-defined conception of quality that is "postulated" (Bouchard & Plante, 2002). In the French context of debate on the autonomy of schools, the issue of management tools for achieving "quality education" is faced by headmasters, whose profession has also been undergoing major changes. Hence, which operational model may be used to make the notion of quality of educational programs understandable and questionable? To answer this question, this article presents a new analytical framework stemming from those previously proposed by Bouchard and Plante (2002), De Ketele and Gérard (2007), and Tremblay (2012). Following the example set by these authors, opting for a plural approach to the concept of quality according to the principle of referentialization (Figari, 1994), the present article identifies sixteen qualities organized according to six families of assessment.

Keywords

Education, assessment, quality, model, educational program, school.

1. Introduction

En ce début du XXI^e siècle, proposer une école de qualité semble constituer un nouveau consensus du côté des experts comme des politiques : « S'il est un concept que tous aujourd'hui s'accordent à tenir comme essentiel pour l'avenir de l'éducation et de la formation, c'est bien celui de la qualité » (Valois, 2007, p. XI). Mais qu'entend-on au juste par qualité en éducation et comment la mesure-t-on ? Cet article porte précisément sur ce concept, son usage et, plus encore, son évaluation en France, à l'échelle des établissements scolaires du second degré¹. En effet, l'autonomie institutionnellement établie de ces derniers, dans la suite des lois de décentralisation des années 1980, conduit les chefs d'établissement à s'inscrire dans une forme de pilotage dont l'objectif, tel qu'attendu par l'institution, les usagers et les observateurs, est celui de la qualité. Ainsi, les chefs d'établissement animent en ce sens la vie pédagogique de leur établissement et coordonnent différents dispositifs éducatifs d'aide aux élèves, destinés à améliorer la qualité de leur offre. Les plus ambitieux de ces dispositifs sont souvent des systèmes complexes dont l'appréhension dans leur globalité n'est guère aisée. Aussi, cette responsabilisation des établissements et de leurs acteurs (Mons & Dupriez, 2010), équivalent français de l'*accountability*, est-elle encore relativement récente et conduit-elle à s'interroger sur le modèle conceptuel propre à rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs.

La première partie, appréhende l'enjeu de la qualité en éducation à une double échelle, tout d'abord à un niveau international et notamment européen, puis plus spécifiquement en France. La seconde partie questionne le concept de qualité en éducation lui-même et expose le cadre retenu pour son évaluation. Enfin, la troisième et dernière partie présente le nouveau modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs.

2. La qualité en éducation et son évaluation

2.1. Une éducation de qualité pour tous : un défi international et européen pour le XXI^e siècle

Les publications des organisations internationales montrent que l'éducation de qualité pour tous est devenue une préoccupation essentielle à l'échelle mondiale. Ainsi l'UNICEF se saisit de ce thème dans un document publié dès 2000 : elle y propose une approche de la qualité selon cinq dimensions (apprenants, environnements, contenus, processus, résultats), qui s'appuie sur les droits de l'enfant à part entière, et de tous les enfants, à la survie, à la protection, au développement et à la participation (Bernard, 1999, cité dans UNICEF, 2000)). En outre, dans le rapport *Éducation pour tous, l'exigence de qualité* de l'UNESCO (2004, p. 20), on peut lire : « la qualité est au cœur de l'éducation pour tous. Elle détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux ». Ce document s'inscrit dans la lignée de l'objectif 6 du Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000, p. 17) : « l'exigence de qualité est au cœur de l'éducation, et ce qui se passe en classe et dans les autres milieux d'apprentissage est d'une importance vitale pour le bien-être futur des enfants, jeunes et adultes ». Plus récemment, l'Assemblée générale des Nations Unies (2015) a présenté son *Programme de développement durable à l'horizon 2030* articulé autour de 17 objectifs. Le quatrième objectif (ODD4) appelle à une éducation de qualité : « assurer l'accès de tous à

¹ Dans la suite de cet article, nous désignerons par établissements scolaires (ou plus brièvement par établissements) les établissements d'enseignement du second degré.

une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Nations Unies, 2015, p. 16).

Au niveau de l'Union européenne (UE), la qualité de l'éducation et son évaluation font l'objet, en 2001, d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne (CUE) : « une éducation de qualité est l'un des objectifs principaux de l'enseignement primaire et secondaire, y compris l'enseignement professionnel, pour tous les États membres dans le cadre de la société cognitive » (Parlement européen et CUE, 2001, p. 5). En outre, le CUE propose, en 2009, le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 » pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ; ce cadre vise quatre objectifs stratégiques dont le deuxième – améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation – fait référence au concept de qualité. La même année, une recommandation du Parlement européen et du CUE (2009) établit un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels : « Le cadre de référence devrait résolument mettre l'accent sur le contrôle et l'amélioration de la qualité, en combinant des procédés d'évaluation interne et externe, de réexamen et d'amélioration, le tout sur la base de données chiffrées et d'analyses qualitatives » (p. 2). Puis en 2015, la Commission européenne (CE) publie les résultats d'une étude comparative de l'assurance qualité (AQ) des systèmes scolaires des pays de l'UE. Dans ce document, deux fonctions sont allouées à l'AQ : une fonction sommative, afin de s'assurer que les acteurs du système scolaire sont responsables de leurs résultats et que les processus sont contrôlés et conformes à la réglementation, et une fonction formative liée à l'amélioration des pratiques et des résultats. Pour rendre les systèmes d'AQ plus efficaces, la CE (2015) invite à une approche complémentaire de ces deux fonctions. Par ailleurs, elle préconise d'impliquer les acteurs scolaires (chefs d'établissement, enseignants) en tant qu'agents clés du changement ; ils peuvent mettre en place, dans leur établissement, une culture de la qualité et de l'auto-évaluation. Enfin, elle recommande le développement d'une évaluation des changements de pratiques, de comportements et de l'impact du processus d'AQ, qui permet de déterminer des leviers à activer pour une amélioration de la qualité. En 2015 également, le rapport élaboré conjointement par le CUE et la CE établit pour la période 2016-2020 six domaines prioritaires dans le secteur de l'éducation et de la formation, des priorités qui intègrent le concept de qualité. L'année 2017 est encore marquée du sceau de la qualité, avec la conclusion d'une communication de la CE selon laquelle « permettre à l'ensemble des jeunes de bénéficier d'un enseignement de grande qualité est une préoccupation majeure pour l'avenir de l'Europe » (p. 13). En outre, le Parlement européen, le CUE et la CE ont approuvé conjointement en 2017 « le socle européen des droits sociaux » qui s'articule autour de vingt principes clés. Une éducation de qualité fait l'objet du premier principe « l'éducation, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie » :

Toute personne a droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs et de qualité, afin de maintenir ou d'acquérir des compétences lui permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail. (Parlement européen, CUE & CE, 2017, p. 11).

En résumé, penser l'éducation en ce XXI^e siècle implique de penser aussi à en développer la qualité.

Selon Maroy (2005), les années 1980 correspondent à une période de mutation dans les politiques de régulation institutionnelle des systèmes d'enseignement en Europe : un nouveau modèle de gouvernance, que l'auteur qualifie de post-bureaucratique, succède au

modèle précédent dit bureaucratique-professionnel, qui renvoyait à la prégnance de l'État éducateur. Ce dernier est caractérisé par :

(...) des modes de régulation basés à la fois sur le contrôle de conformité des agents aux règles générales, la socialisation et la diffusion de normes, valeurs, savoirs aux enseignants, enfin la concertation et la régulation jointe du système par l'État et les représentants des enseignants (...). (Maroy, 2005, p. 7).

Cet auteur, en se référant aux travaux de Bajomi et Barroso (2002), relève six tendances communes relatives aux nouveaux modes de régulation institutionnels « post-bureaucratiques » : une autonomie accrue des établissements, la recherche d'un point d'équilibre entre centralisation et décentralisation, la montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire, la promotion ou l'assouplissement du « choix » de l'école par les parents, la diversification de l'offre scolaire et enfin l'augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant. Selon Maroy (2005), ces nouvelles politiques se réfèrent à deux modèles : celui du quasi-marché (Vandenberghe, 1998) et celui de l'État évaluateur (Broadfoot, 2000 ; Neave, 1988), deux modèles qui favorisent la valorisation des résultats (Duran, 1999) et la recherche d'efficacité (Maroy, 2005) et, bien qu'ils ne soient pas les seuls, tendent à dominer les politiques éducatives actuelles (Maroy, 2005). Cet auteur note cependant des divergences selon les pays quant aux politiques éducatives poursuivies, malgré la similarité des objectifs et des mots d'ordre empruntés au discours des organisations internationales. Aussi, dans la suite de cette contribution, je me limiterai au cas de la France.

2.2. La qualité en éducation et son évaluation : quelle approche en France ?

En France, les textes institutionnels, et tout spécialement la loi d'orientation et de programme de 2005, présentent l'autonomie des établissements scolaires comme un levier fort pour une éducation de qualité. On pourra ainsi lire sur le site Éduscol² : « L'autonomie éducative et pédagogique des établissements est conçue comme l'instrument d'une efficacité et d'une pertinence accrues pour décliner, au niveau local, les orientations nationales ». Cette autonomie partielle repose sur différentes dispositions législatives qui se sont succédé depuis l'instauration, en 1985, du statut d'établissement public local d'enseignement (EPL) pour les établissements, les dotant d'un conseil d'administration, garant de leur autonomie pédagogique et administrative. La loi d'orientation de juillet 1989, complétée par la circulaire de mai 1990, introduit la notion de « projet d'établissement » : la diversité des établissements est reconnue, ils ont désormais la responsabilité de leurs choix quant aux modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 renforce cette volonté d'autonomie et de responsabilisation des établissements, avec un processus de contractualisation selon des objectifs définis entre l'autorité académique et les établissements : le contrat d'objectifs est ainsi instauré. Dans ce nouveau fonctionnement, le chef d'établissement tient une place centrale : « il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement » (Bulletin officiel de l'éducation nationale [BOEN] n° 3 de janvier 2002) ; il voit donc son rôle et ses responsabilités évoluer. En outre, ce bulletin prévoit que le chef d'établissement établit un diagnostic de son établissement au cours du premier trimestre de sa prise de fonction, un bilan qui oriente sa lettre de mission et qui fixe les objectifs qui lui sont assignés. Par ailleurs, les autorités éducatives invitent les établissements à une évaluation interne annuelle (BOEN

² <http://eduscol.education.fr/cid47772/fonctionnement-eple.html>

n° 3 du 18 janvier 2007) sous la forme d'un rapport remis aux autorités académiques, un document qui se veut un bilan des projets poursuivis, des expérimentations menées et des objectifs fixés. Afin de les accompagner dans cette démarche d'auto-évaluation, l'autorité centrale propose aux établissements des outils d'aide au pilotage : les indicateurs fournis par la base APAE (Aide au pilotage et à l'auto-évaluation de l'établissement) ou encore l'OAPE (Outil d'aide au pilotage de l'établissement) qui permettent d'identifier les piliers de l'effet établissement fortement investis et ceux qui le sont moins, et ainsi d'établir un diagnostic au regard des résultats de l'établissement. Par ailleurs, l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR)³ propose un accompagnement des cadres de l'éducation ; on pourra citer pour exemple la présentation des « audits à visée participative », qui cherchent à établir une complémentarité entre les évaluations interne et externe (Inspection générale de l'éducation nationale [IGEN], Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche [IGAENR] & ESENESR, 2010).

Cette politique française de promotion de la qualité de l'éducation s'inscrit dans un cadre formel fixé par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) qui, en 2001, a introduit de nouvelles règles financières selon une gestion par la performance : la politique scolaire est désormais déterminée dans le cadre de la mission « enseignement scolaire », et des indicateurs de performance mesurent les résultats des actions des six programmes qui composent cette mission. Selon la CE (2015), cette loi détermine un cadre et un cycle d'assurance qualité à différents niveaux du système scolaire français (ministère, académies et établissements), c'est-à-dire un processus qui permet de s'assurer qu'un niveau de qualité suffisant est atteint et que cette qualité peut être améliorée selon les besoins. Le dossier *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif* (2010), produit conjointement par l'ESENESR et l'IGEN, précise que la LOLF instaure la notion de performance et « 'légitime' la démarche d'évaluation selon trois angles d'approche : l'efficacité, l'efficience et l'équité » (p. 5).

Au niveau central, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) peut être considérée comme l'organisme d'assurance qualité dans les domaines de l'éducation et de la formation. En outre, le contrôle et l'évaluation du fonctionnement et de l'efficacité de l'ensemble du système éducatif et de recherche sont effectués par l'IGEN et l'IGAENR⁴.

La France manifeste donc la volonté de s'inscrire dans une politique d'*accountability* ou encore de responsabilisation. À propos de cette approche par « reddition des comptes », Rozenwajn et Dumay (2014) font la distinction entre deux niveaux d'enjeux : les dispositifs d'évaluation à enjeux élevés (*high-stakes tests*) et ceux à faibles enjeux (*low-stakes tests*). Dans la première approche, les évaluations externes ont des conséquences relativement importantes pour les enseignants ou les établissements (aux États-Unis et en Angleterre par exemple). Dans la deuxième approche, les évaluations externes sont dépourvues de conséquences décisives sur le statut de l'enseignant ou sur l'établissement (cas de l'Europe continentale). Mons et Dupriez (2010, p. 49) évoquent pour la France une « *accountability* réflexive » et citent pour exemple l'effet miroir développé par Thélot (2002). Selon cet expert, qui a dirigé la DEPP de 1990 à 1998, une régulation par les résultats, en suscitant une réflexion des acteurs au cœur du système, génère son évolution et l'inscrit dans un processus d'amélioration de la qualité des apprentissages.

³ L'ESENESR est devenue en 2018 l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) avec des attributions similaires.

⁴ <http://www.education.gouv.fr/pid75/les-inspections-generales.html>

Toutefois, l'installation de l'évaluation dans les établissements peut rencontrer, chez les acteurs, des résistances pour lesquelles Demailly (2003) propose trois cadres explicatifs, à savoir l'évaluation comme un processus stratégique (elle met en jeu des rapports de pouvoir), un processus politique (elle implique des luttes entre des visions du monde et entre des projets de société) et enfin un processus cognitif (elle produit des connaissances rationnelles). Une étude réalisée sur les bilans d'étape produits par les établissements en réseaux d'éducation prioritaire (REP) fait le constat d'une certaine réussite de l'évaluation menée, avec l'installation progressive de « la légitimité d'un nouveau processus d'auto-évaluation encadré » (*Ibid.*, p. 126). Elle propose alors une théorisation de ce processus comme un « co-apprentissage négocié » qui s'exerce sur un fond de confiance politique.

Tant les rapports produits par des organismes de l'Éducation nationale (IGEN, IGEAN, ESENER) que les travaux de chercheurs conduisent à dresser un bilan mitigé des pratiques d'évaluation des établissements en France. Le rapport de l'IGEN de 2006 évoque « un bilan en demi-teinte, plutôt décevant » (p. 31) avec, entre autres, l'absence fréquente de production de rapports annuels quant au fonctionnement de l'établissement scolaire. On peut y lire encore : « la question de l'évaluation et de l'auto-évaluation par les établissements de leur performance a été et est, en France, insuffisamment prise en compte par l'institution » (p. 33). Afin de favoriser la régulation au sein des établissements, Morlaix (2007) suggère l'instauration d'incitations collectives pour les équipes enseignantes, comme par exemple des primes à l'établissement. Si cette auteure s'appuie sur le cas américain pour enrichir la réflexion, elle fait également état d'un empêchement majeur pour la mise en place de telles incitations dans le système éducatif français : gratifier l'efficacité des équipes enseignantes nécessite de pouvoir mesurer les compétences acquises par les élèves.

Lorsque Thélot (2008) déplore un usage limité voire nul des résultats de l'évaluation dans les établissements, Bouvier et Duval (2008, p. 34) concluent que la « fausse autonomie des établissements secondaires français ne permet ni culture des résultats, ni réelle responsabilisation des acteurs ». En 2009, Barrère interroge les nouvelles modalités de responsabilisation des établissements et pointe des obstacles : la charge des affaires quotidiennes à gérer par le chef d'établissement est telle qu'elle peut induire un report de ce travail d'évaluation et limiter le temps consacré à la démarche. En outre, le pilotage par les résultats coexiste avec un mode de fonctionnement bureaucratique et empêche une véritable mise en œuvre d'une culture de l'évaluation. S'agissant du diagnostic initial piloté par le chef d'établissement, il ne relève généralement pas d'un diagnostic partagé malgré la commande institutionnelle ; le manque de développement du travail collectif s'expliquerait tant par une implication réduite des enseignants dans la démarche que par la volonté des directions de « garder la main » sur ce processus d'évaluation qui vient asseoir leurs décisions (*Ibid.*, p. 210). Barrère (2009) s'interroge également quant à une réelle articulation de l'évaluation avec l'action lorsque les discours et les décisions des chefs d'établissement s'appuient davantage sur des « croyances » (p. 211) que sur de réelles démarches d'évaluation. En l'occurrence, évaluer et présenter les résultats d'une action tout en préservant la motivation de son équipe peuvent s'avérer délicat pour le chef d'établissement lorsque les résultats sont décevants malgré la forte implication des acteurs (Barrère, 2009, 2010). Enfin, la mise en place de ces nouvelles politiques de fonctionnement des établissements s'inscrit dans un contexte français qui se distingue nettement des contextes américains et canadiens : les marges d'action des établissements publics français sont réduites et les sanctions possibles sont limitées (Barrère, 2009).

En 2010, lors de la Conférence de clôture du colloque annuel de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), Roger-François Gauthier relate des difficultés récurrentes :

(...) nous avons tenté de mettre en évidence l'inconscience de l'établissement français quant à ce qu'il fait : quelles connaissances et compétences produit-il ? Quel est l'avenir des jeunes à l'issue de leurs études dans l'établissement ? Je crois personnellement que l'établissement n'a aujourd'hui ni les outils cognitifs ni la culture pédagogique qui pourraient lui fournir la matière à un véritable travail collectif sur ces questions, et que c'est en effet préoccupant. (IGEN, IGAENR & ESENER, 2010, p. 132).

En 2012, un décret (n° 2012-932 du 1^{er} août 2012) instaure l'indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats (IF2R) pour les personnels de direction. Celle-ci comprend une part fonctionnelle mais également une part associée aux résultats qui réaffirme le lien entre autonomie des établissements et l'évaluation de ses responsables. Les travaux de Barrère (2013a) viennent éclairer la perception de leurs missions par les chefs d'établissement et montrent des obstacles persistants : la lourdeur des tâches bureaucratiques reste un frein et les actions semblent limitées par des marges de manœuvre réduites (l'établissement n'a pas la pleine maîtrise de ses moyens). Toutefois, l'intérêt d'un travail collectif semble s'affirmer : des chefs d'établissement expriment la nécessité de pouvoir s'appuyer sur une instance pédagogique intermédiaire, un groupe d'enseignants en appui des actions et impliqué dans la réflexion sur les stratégies de régulation.

Plus récemment, un rapport de l'IGEN et l'IGAENR (2017) évoque une situation qui a peu progressé depuis dix ans et décrit une évaluation des établissements encore peu installée en France. La conclusion pose la question du contexte qui « ferait que cette évaluation prenne du sens pour les établissements eux-mêmes, pour tous ceux qui y exercent, pour tous ceux qui les fréquentent, pour tous ceux qui contribuent à leur fonctionnement » (*Ibid.*, p. 58). Ainsi, le problème du « sens » accordé à l'évaluation par les différents acteurs apparaît comme central. L'année 2017 est également marquée par l'élection d'un nouveau Président de la République dont le programme de campagne vise le développement de l'autonomie des établissements avec un objectif double : répondre aux besoins des élèves dans des contextes variés et encourager l'innovation. L'évaluation ainsi que l'accompagnement des équipes sont alors les deux leviers retenus⁵. En 2019, la loi pour une École de la confiance crée une nouvelle instance : le conseil de l'évaluation de l'école (CEE) qui fixe en juillet 2020 le cadre général de l'évaluation des établissements du second degré et propose à l'automne 2020 trois guides pour l'auto-évaluation des établissements publics⁶. La démarche d'auto-évaluation, complémentaire à l'évaluation externe, doit permettre d'explorer quatre domaines : les apprentissages et les parcours des élèves, l'enseignement ; la vie et le bien-être de l'élève et le climat scolaire ; les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement ; l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial. Dans le même temps, l'IH2EF accompagne les établissements avec une proposition de parcours de formation et de ressources en ligne⁷.

Aussi, en 2020, l'auto-évaluation des établissements apparaît une des priorités du MEN.

⁵ <https://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme/education>

⁶ <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080>

⁷ <https://www.ih2ef.gouv.fr/evaluation-des-etablissements-scolaires>

3. Définir la qualité en éducation

La qualité en éducation a été évoquée à plusieurs reprises ci-dessus, mais que faut-il entendre par ce concept ? Schratz (2001, p. 69) pointe un flou : « 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 ».

La CE (2015) indique que la compréhension exacte de ce qui constitue une « éducation de qualité » diffère selon les pays de l'UE voire en leur sein même. Elle propose toutefois quatre dimensions qui permettent d'appréhender la qualité en éducation : la qualité en tant que réalisation des compétences clés (ou plus spécifiquement de certaines compétences de base), la qualité en termes d'équité et d'inclusion, la qualité comme excellence à atteindre et enfin la qualité en tant que perspective (pour répondre aux besoins du marché du travail ou encore permettre l'accès à d'autres niveaux d'enseignement). L'UNESCO (2004) évoque également la complexité du concept présenté comme hétérogène et qui, par ailleurs, évolue dans le temps, et relève trois principes qui font consensus : la pertinence, l'équité (dans l'accès à l'éducation et les résultats d'apprentissage) et le respect approprié des droits individuels. En outre, les définitions de la qualité en éducation sont multiples dans la littérature scientifique (Behrens, 2007 ; Schwandt, 1990 ; Tremblay, 2010), au point qu'Adams (1993) en recense une cinquantaine. Cet auteur fait le constat que les termes d'efficacité, d'efficience, d'équité et de qualité ont souvent été utilisés comme équivalents. Tremblay (2010), quant à lui, a recensé dans la littérature différentes approches qui ont traversé la notion de qualité dans sa construction : un concept pluriel et associé à la recherche de l'excellence, l'atteinte d'indicateurs, l'absence de défauts, une réponse conforme aux souhaits des consommateurs ou encore un idéal vers lequel on tend.

Bouchard et Plante (2002) associent au concept de qualité celui de conformité qu'ils considèrent comme « le terme qui semble le mieux relever sa nature intrinsèque » (p. 222). La conformité renvoie à la recherche du degré de correspondance entre deux éléments, la référence que l'on se donne et l'objet de l'étude que l'on comparera à la référence, avec pour finalité la mesure du degré d'association entre les deux éléments. L'établissement de ce lien de conformité implique alors de le mesurer. Une question se pose aussitôt : quel est le point de référence ? L'analyse conceptuelle de la qualité développée par Torrès (1996) montre toute l'ambiguïté inhérente à cette notion qui peut se rapporter tant à une différence essentielle (*hêxis*) qu'à une forme de jugement (*poiös*). Au sens d'*hêxis*, « la qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles » (*Ibid.*, p. 34). Une telle approche s'appuie sur la caractéristique interne du produit alors qu'au sens de *poiös*, « la qualité est [...] un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères a priori relativement à un objet quelconque » (*Ibid.*, p. 36). En outre, l'auteur propose une typologie des approches de la qualité selon trois modalités : une approche par le produit (selon une compréhension économiste), une approche par l'utilisateur (selon une interprétation commerciale) et une approche par l'utilisation (intermédiaire aux deux précédentes) qui définit alors la qualité comme une « aptitude à l'usage » (*fitness for use* ; cf. Juran, 1999). Nous retenons cette dernière approche qui, selon Torrès (1996, p. 40), « satisfait le mieux à la double exigence de la qualité, être en même temps un principe d'excellence du produit spécifié (*hêxis*) et de normativité des critères de cette reconnaissance (*poiös*) ».

L'éclairage de ces différents auteurs quant à la complexité du concept conduit à un nouveau questionnement : est-il possible d'appréhender la qualité selon un format global, unique ? D'après Bouchard et Plante (2002), la qualité globale, malgré sa grande popularité, reste un

concept flou, mal défini, polymorphe et faisant souvent référence à une qualité postulée, comprise comme une forme de qualité non définie. Un dispositif sera déclaré de qualité à partir de l'analyse d'un critère unique. Si cette forme de qualité est régulièrement retenue – car relativement commode pour persuader un public non averti – elle ne constitue pas en soi un gage de la qualité globale. En outre, ces auteurs proposent deux autres types de qualités qui se présentent sous des formats pluriels : les qualités singulières et les qualités transversales. Les qualités singulières se rapportent aux dimensions fondamentales du dispositif, considérées individuellement, ou sur tout autre élément qui pourra servir à la caractérisation d'un organisme. Les qualités transversales, quant à elles, correspondent au lien de conformité qui unit deux dimensions fondamentales d'un dispositif, autrement dit les éléments qui vont permettre de le caractériser. Aussi, ces auteurs proposent un modèle holistique de la qualité sous la forme de neuf qualités transversales. D'autres auteurs souscrivent également au caractère relatif de la qualité qu'ils abordent sous un format multiple : ils ne considèrent pas une mais des qualités, chacune représentant l'étude du lien entre deux composantes de l'organisme (De Ketele & Gérard, 2007 ; Tremblay, 2012). J'adhère à cette vision de la qualité, et les modèles proposés par ces différents auteurs ont nourri ma réflexion sur le modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs.

4. Vers un nouveau modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs

Parce que les dispositifs pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) partagent une « capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle » (Barrère, 2013c, p. 96), c'est-à-dire la possibilité pour l'équipe d'établissement d'imaginer des réponses adaptées aux besoins des élèves, et parce que ces dispositifs se distinguent par un « niveau immédiat de l'action » qui fait leur force (Barrère, 2013b, p. 13), je considère l'évaluation de la qualité des dispositifs comme une des composantes essentielles de la démarche d'auto-évaluation de l'établissement.

4.1. Le cadre retenu pour un modèle d'évaluation de la qualité de dispositifs

Pour un établissement, décider de s'inscrire dans une démarche d'évaluation soulève diverses questions. Elles pourront relever des choix stratégiques : qui contrôle l'évaluation ? quelle motivation à évaluer ? quelle finalité pour l'évaluation ? D'autres questions relèveront plutôt de la phase de mise en œuvre de l'évaluation comme : quelle(s) qualité(s) évaluer ? une évaluation de la qualité selon quel(s) point(s) de vue ? S'engager dans une démarche d'évaluation nécessite donc d'avoir préalablement défini le chemin à emprunter. Ces différents questionnements sont également ceux qui ont traversé ma réflexion lors de l'élaboration du modèle.

Tout d'abord, j'imagine le modèle comme un outil de pilotage pour les établissements. À la question « qui contrôle l'évaluation ? », je répondrai donc « l'établissement », puisque j'envisage ce modèle au service d'une auto-évaluation qui, par ailleurs, pourra s'apparier avec une évaluation externe. Une telle approche revient à une régulation composite de l'organisation telle que décrite par Reynaud (1988) qui conjugue une régulation de contrôle émanant des autorités politiques ou organisationnelles et un ensemble de régulations autonomes : cette régulation sera donc le fruit de compromis.

Ensuite, l'objectif poursuivi par le pilotage est celui de l'amélioration continue de la qualité ; la définition de la qualité que je retiens est celle proposée par Bouchard et Plante (2002, p. 219), à savoir « un idéal vers lequel il est possible de tendre, sans toutefois parvenir à

l'atteindre ». Pour un établissement qui choisit de s'inscrire dans une telle démarche d'amélioration continue, la finalité de l'évaluation sera alors de « fonder une prise de décision » (De Ketele, 2010, p. 30), une approche également développée par Stufflebeam *et al.* (1980).

À la question des finalités de l'évaluation, du « pour quoi » évaluer, De Ketele (2010, pp. 26-27) propose trois réponses possibles qu'il présente sous la forme de trois fonctions de l'évaluation : l'évaluation certificative destinée à « certifier socialement les effets d'une action menée et considérée comme achevée » ; l'évaluation de régulation « qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action en cours » ; et enfin une évaluation d'orientation qui a pour fonction de préparer une nouvelle action. La fonction d'évaluation poursuivie orientant les choix quant aux qualités à évaluer, il semble donc pertinent que le modèle intègre pour chaque qualité la fonction d'évaluation à laquelle elle se rapporte. Il s'agit là d'un premier élément de réponse à la question « quelle(s) qualité(s) évaluer ? ». En effet, est-il envisageable voire nécessaire d'évaluer toutes les qualités de concert ? Il me semble que l'établissement, dans un souci de faisabilité et de pertinence, mais surtout d'efficacité, doit pouvoir sélectionner les évaluations poursuivies selon ses besoins à l'instant donné. J'imagine une organisation des qualités qui est reliée aux composantes d'un dispositif. Aussi, l'analyse du modèle d'évaluation CIPP (*Context, Input, Process and Product*) développé par Stufflebeam *et al.* (1980) et qui comprend quatre opérations d'évaluation – évaluation du contexte, des intrants, du processus, du produit – a nourri ma réflexion.

Enfin, Plante et Bouchard (1998) estiment que plusieurs points de vue sont nécessaires pour évaluer la qualité. Ils se réfèrent aux travaux de Plante (1994) qui envisage une mesure de la qualité selon trois points de vue interreliés : la qualité voulue (révélée ou annoncée dans les objectifs visés), la qualité rendue (matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets) et la qualité perçue (ce que ressentent les consommateurs, les usagers, les acteurs, les pourvoyeurs et les autres personnes intéressées).

Dans le contexte que je viens de décrire et pour un établissement qui souhaite s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue de la qualité de ses dispositifs, je me suis donc posé la question suivante : quel modèle opérationnel pour rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs ?

Lors de mon travail exploratoire, j'ai analysé trois modèles opérationnels d'évaluation de la qualité qui ont fait l'objet de publications en français, ceux de Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gérard (2007) et Tremblay (2012). Leur analyse fait apparaître que l'évaluation de la qualité d'un dispositif requiert tout d'abord de pouvoir le caractériser via des composantes. Par ailleurs, comme je l'ai précédemment signalé, ces auteurs s'accordent quant au caractère relatif de la qualité qui est définie sous la forme d'un concept pluriel. Ils ont ainsi opté pour une approche par référentialisation (Figari, 1994), c'est-à-dire la recherche d'un lien de conformité entre un « référé », objet sur lequel on recueille des informations, et un « référent », qui sert de critère de comparaison. Ainsi, chacun de ces modèles est-il proposé sous forme d'un schéma, chaque flèche (associée à une qualité) représentant un lien entre deux éléments. Ces modèles divergent néanmoins quant au nombre, à la dénomination et à la définition de ces éléments ainsi que des qualités qui les relie.

À la suite de l'analyse des trois modèles et en prenant pour référence le cadre décrit ci-dessus, j'ai considéré qu'une marge d'évolution était envisageable par rapport aux trois points suivants : le degré de précision des composantes, l'apport de qualités complémentaires et une

réorganisation des qualités permettant de sélectionner les qualités à évaluer. J'ai donc choisi d'élaborer un nouveau modèle en m'inspirant des travaux de ces auteurs ainsi que du modèle opérationnel de la « boîte ouverte pour l'analyse d'une action d'éducation ou de formation » de Roegiers (2007), un modèle qui se distingue des trois autres puisqu'il s'agit d'un modèle d'analyse et non d'évaluation. La comparaison des travaux de ces auteurs a orienté mon choix dans la détermination des éléments qui caractérisent un dispositif puis dans la définition des différentes qualités elles-mêmes.

4.2. La caractérisation du dispositif

Pour établir les éléments qui permettent de caractériser un dispositif il faut commencer par le définir. Michel Foucault, à l'origine du concept en propose la définition suivante :

(...) un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments. (Foucault, 1994, p. 299).

Cette définition fixe un cadre qui reste très général. Aussi, dans le contexte spécifique des dispositifs éducatifs qui est le nôtre, la définition des dispositifs proposée par Tremblay (2010, p. 46), qui s'est intéressé à des dispositifs scolaires destinés à des élèves à BEP, me semble-t-elle plus adaptée : « une structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées ». Cette définition me semble suffisamment précise pour qualifier la notion de dispositif éducatif, toutefois, le terme de structure me convainc moins car il tend à renvoyer à des acceptions peu compatibles avec la notion de dispositif dans la littérature scientifique (le structuralisme par exemple). Je préfère donc considérer le dispositif comme un instrument (au sens que lui donne la sociologie de l'action publique (voir par exemple Lascoumes & Le Galès, 2005) ou, plus encore, comme un agencement (voir notamment Muller 2005 ou Lascoumes & Simard, 2011), terme qui me paraît bien exprimer son caractère composite et adaptatif.

La comparaison d'objets nécessite préalablement de les préciser, une prémisse qui ouvre un questionnement : quels éléments pour caractériser un dispositif dans son contexte ? La comparaison des quatre modèles (*cf.* Figure 1) révèle des convergences quant à ces éléments, même si leur dénomination peut parfois varier (objectifs, population ou besoins). Cependant, je constate également des divergences : alors que certains auteurs ont recours à un seul mot relativement générique, d'autres vont plutôt choisir une déclinaison en plusieurs termes (c'est le cas pour l'environnement, les moyens, *etc.*). C'est pourquoi, je propose désormais de présenter les éléments de caractérisation d'un dispositif que j'ai retenus en exposant les fondements qui ont guidé mes choix.

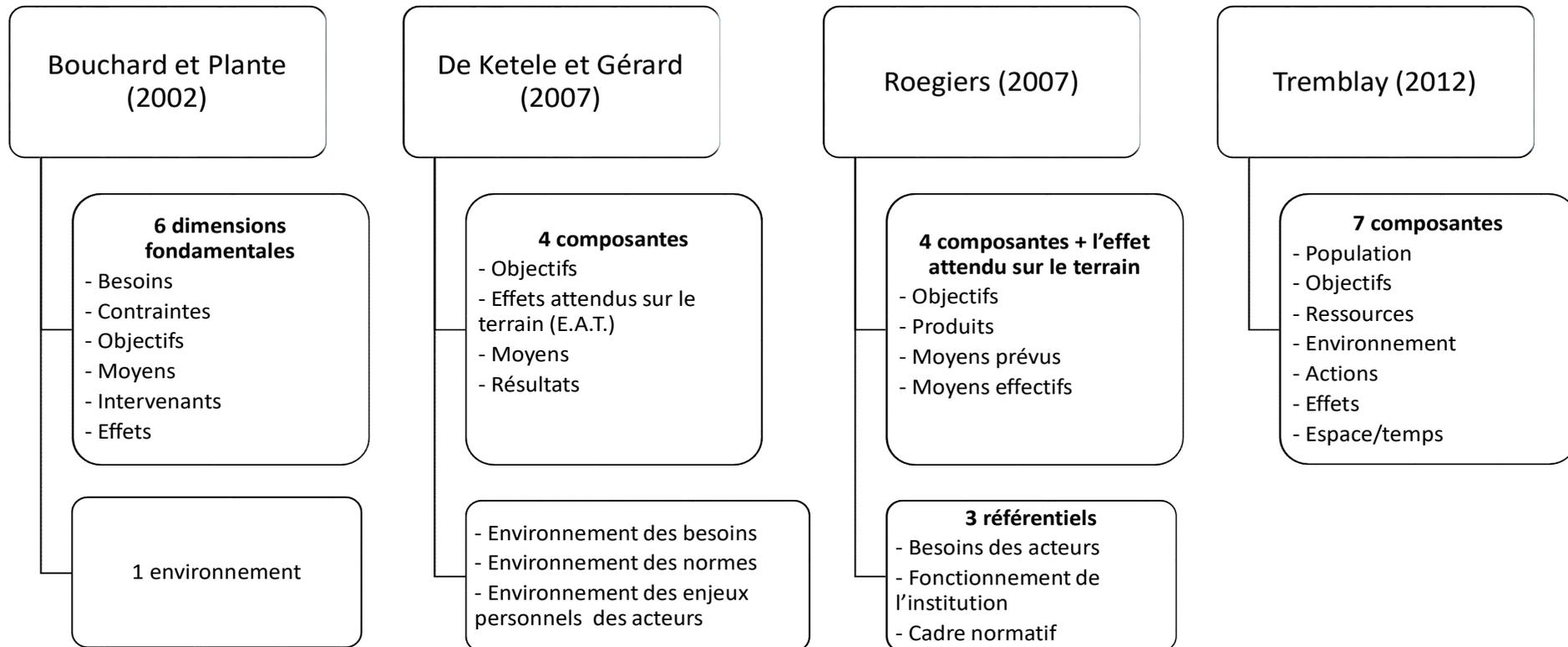


Figure 1. Les éléments qui caractérisent un organisme dans les quatre modèles étudiés

4.2.1. L'environnement du dispositif selon trois facteurs de contexte

Le dispositif s'inscrit dans un environnement par rapport auquel il s'adapte. À l'instar de De Ketele et Gérard (2007) et de Roegiers (2007), j'ai opté pour une approche plurielle de l'environnement selon plusieurs « facteurs de contexte », une expression empruntée à Roegiers (2007). En effet, cette approche permettra de distinguer ultérieurement différentes qualités.

Le premier facteur de contexte est l'environnement des besoins des acteurs. Par acteurs, j'entends des personnes qui peuvent être internes à l'établissement : les élèves, les enseignants, les personnes ressources, les responsables internes, mais également des personnes externes à l'établissement telles que les parents, les autorités sociopolitiques, *etc.* Tout comme Roegiers (2007), je distingue deux modalités des « besoins des acteurs » : les besoins exprimés et perçus par les acteurs eux-mêmes, et ceux exprimés et perçus par l'institution. En effet, il est possible que les besoins perçus par l'une ou l'autre des parties ne concordent pas parfaitement, il semble donc nécessaire de les distinguer afin de pouvoir les comparer. Selon Bourgeois (1991) et Roegiers, Wouters et Gérard (1992), les besoins des acteurs sont des constructions mentales articulées selon « trois pôles » distincts mais reliés ; ils peuvent s'exprimer sous la forme d'un problème, d'un dysfonctionnement perçu dans une situation vécue ou bien d'un désir, d'un souhait quant à une situation attendue ou enfin comme une solution envisagée dans une perspective d'action à mener. Roegiers (2007), en considérant les travaux de Bourgeois (1991), définit les besoins des acteurs comme la représentation de l'écart existant entre une situation attendue et une situation actuelle, quelle que soit sa modalité d'expression. Je retiens cette approche pour les besoins perçus et exprimés par les acteurs. Les besoins perçus et exprimés par l'institution, quant à eux, sont déterminés par les dirigeants de l'établissement, des cadres de l'institution ou encore des experts extérieurs sollicités à cet égard. Ils sont repérés à l'occasion d'un dysfonctionnement, d'un audit ou d'un relevé d'indicateurs. Les besoins identifiés ainsi que les actions envisagées pour y répondre font ensuite l'objet d'une présentation officielle (telle qu'un rapport, un projet d'établissement, une lettre de rentrée, un discours).

Pour circonscrire les deux prochains facteurs de contexte – l'environnement des normes et l'environnement des enjeux personnels – je me suis référée aux travaux de De Ketele et Gérard (2007). Un deuxième facteur de contexte retenu est donc celui de l'environnement des normes. En effet, toute organisation est soumise à des normes et en produit. Il est possible d'organiser ces normes selon deux catégories : les valeurs ou les principes, d'une part, les règles (les règlements, la jurisprudence), d'autre part. Ces deux catégories normatives, censées s'accorder, peuvent aussi dans certains cas s'opposer.

Enfin, le troisième facteur de contexte est l'environnement des enjeux personnels : les dispositifs sont le réceptacle de stratégies d'acteurs étroitement liées aux enjeux personnels de ces derniers. Ces stratégies peuvent soit constituer des leviers, soit se révéler des obstacles au fonctionnement des dispositifs. De même, les jeux des acteurs, les règles qu'ils se posent peuvent ou non entrer en résonance avec les objectifs poursuivis. Pour en savoir plus, il est nécessaire de connaître les enjeux personnels des catégories d'acteurs.

4.2.2. Les quatre composantes du dispositif

Dans la définition même du concept de dispositif, les objectifs constituent un élément récurrent de tous les modèles. À mon tour, je retiens cette composante définie par Bouchard et Plante (2002, p. 227) comme « l'ensemble des énoncés d'intention qui décrivent un ou des résultats à atteindre ». Ainsi, les objectifs sont la traduction des besoins en actions à poursuivre. Les objectifs des dispositifs éducatifs se rapportent souvent à des progrès cognitifs des élèves, mais ils peuvent également être développés en termes de développement socio-affectif, de motivation, *etc.*

Les effets attendus sur le terrain (EAT) – la deuxième composante – sont des « signes ou indicateurs concrets, observables ou mesurables, qui permettront de dire si l'objectif prioritaire est atteint à un seuil jugé suffisant dans le contexte donné » (De Ketele & Gérard, 2007, p. 5).

La composante « moyens » fait référence à l'ensemble des éléments qui concourent à la réalisation des objectifs, elle se décompose en ressources et stratégies. De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1989) organisent les ressources selon plusieurs catégories (humaine, financière, matérielle, institutionnelle, documentaire, temporelle, spatiale, *etc.*). Ils précisent qu'elles peuvent être directes (directement accessibles) ou indirectes (mobilisables sous condition). Roegiers (2007), tout comme De Ketele *et al.* (1989), associent aux ressources le concept de contraintes, mais en proposant une distinction entre des contraintes inamovibles (car liées aux normes) et les contraintes envisagées comme des ressources qui ne sont pas disponibles à un moment donné. Je retiens cette distinction entre les deux types de contraintes. Les stratégies, quant à elles, correspondent aux actions mises en œuvre pour atteindre les objectifs. Elles peuvent être diverses : stratégies de planification, de concertation, de pilotage, d'évaluation, d'information, d'opérationnalisation, pédagogiques, *etc.* (Roegiers, 2007). Tout comme pour les ressources, il est essentiel de distinguer les stratégies prévues des stratégies réellement mises en œuvre que nous appellerons les stratégies effectives.

Enfin, à l'instar de Roegiers (2007), je distingue deux types de produits : les effets directs (aussi appelés résultats) et les effets indirects. Si les premiers sont directement liés aux objectifs poursuivis, les seconds, en revanche, sont effectivement observés sans pour autant avoir été initialement recherchés ; ils peuvent être positifs ou négatifs. Il est possible d'évaluer les produits à court, moyen ou long terme. En outre, on parlera de produits intermédiaires pour désigner les produits obtenus alors que les actions ne sont pas achevées.

Le dispositif caractérisé, il est possible d'envisager la construction d'un nouveau modèle d'évaluation de la qualité selon une approche par référentialisation (Figari, 1994). Ainsi, j'ai déterminé quinze qualités qui questionnent le lien de conformité entre deux composantes, entre une composante et un facteur de contexte ou encore entre une qualité et une composante. Une seizième qualité, distincte des précédentes, évaluera les évaluations poursuivies. Certaines de ces qualités apparaissent déjà dans les quatre modèles étudiés ; aussi, dans le souci de s'inscrire dans la continuité de ces travaux, j'ai conservé dans la mesure du possible les mêmes dénominations.

4.3. Le modèle CIDPDM

Comme le montre la Figure 2, le modèle organise les qualités selon six familles d'évaluation : contexte, intrants, développement, performance, dynamique collective et méta-qualités (CIDPDM). Je fais le pari que cette nouvelle représentation sous forme de qualités « combinées » confère un caractère modulable à l'évaluation de la qualité de ces agencements, permettant ainsi à l'établissement de cibler les évaluations pertinentes selon une approche orientée vers les composantes du dispositif. Sur ce dernier point, ce modèle se distingue particulièrement de ceux précédemment évoqués. Une telle combinaison doit permettre de répondre à la question de ce qu'on cherche à évaluer.

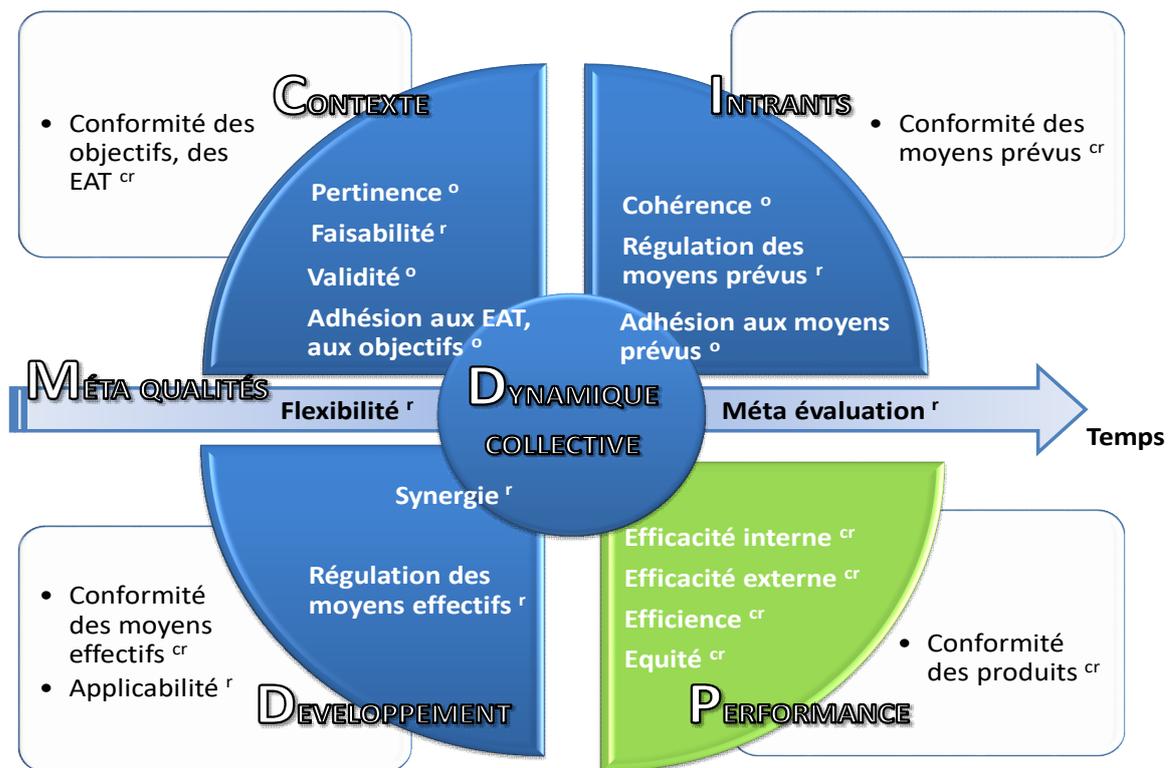


Figure 2. Le modèle CIDPDM d'évaluation de la qualité (c : fonction certificative ; r : fonction de régulation ; o : fonction d'orientation)

Ainsi que je l'avais envisagé dans le cadre retenu pour l'élaboration du modèle (*cf.* 3.1), les familles contexte, intrants, développement et performance permettent d'aborder les évaluations selon une approche par composantes. Quant à la famille dynamique collective – qui s'intéresse aux acteurs du dispositif –, je l'ai positionnée au cœur du modèle puisqu'elle regroupe des qualités également présentes dans les familles contexte, intrants et développement. La sixième famille est celle des méta-qualités, un terme emprunté à Bouchard et Plante (2002) qui l'avaient employé pour qualifier la flexibilité. Cette famille regroupe deux qualités qui sont mises en œuvre à la lumière des connaissances établies par d'autres qualités préalablement évaluées.

Par ailleurs, une démarche de développement et d'amélioration de la qualité s'inscrit nécessairement dans un cycle composé de dix phases : « 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 » (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2008, p. 18). J'ai donc fait figurer la ligne du temps au centre du modèle afin de rappeler cette notion de cycle mais également pour signifier que les différentes qualités peuvent être évaluées à des moments distincts. J'ai également précisé la fonction d'évaluation – certificative, de régulation, d'orientation (De Ketele, 2010) – dans laquelle s'inscrit chaque qualité. En outre, j'ai discerné les qualités qui appartiennent au « contrôle » de celles qui relèvent de « l'évaluation ». Les deux qualités relevant du contrôle (conformité et applicabilité) se trouvent dans des rectangles spécifiques.

Je propose de présenter dans un premier temps les quatre familles : contexte, intrants, développement et performance sous forme de tableaux synthétiques, avant de développer dans un second temps les deux autres familles : dynamique collective et méta-qualités.

4.3.1. Le contexte

Le contexte comprend les différentes évaluations qui visent à orienter ou réguler les EAT et donc les objectifs de cet agencement. Le Tableau 1 présente cette famille qui se compose de cinq qualités : la pertinence, la validité, la faisabilité, l'adhésion aux EAT et aux objectifs ainsi que la conformité des objectifs et des EAT.

Tableau 1. Les qualités relevant du « contexte »

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité <i>versus</i> évaluation	Question(s) soulevée(s)
Pertinence	Orientation	Évaluation	Les objectifs rejoignent-ils les besoins des acteurs tels qu'ils sont perçus et exprimés par l'institution ?
Validité	Orientation	Évaluation	Les EAT correspondent-ils à une représentation précise et évaluable des objectifs qui sont effectivement poursuivis par le dispositif ?
Faisabilité	Régulation	Évaluation	Les objectifs sont-ils atteignables si l'on considère les moyens prévus ?
Adhésion aux EAT et aux objectifs	Orientation	Évaluation	Les différents acteurs approuvent-ils les EAT et les objectifs du dispositif ? Les EAT et les objectifs rejoignent-ils les besoins perçus et exprimés par les acteurs ainsi que leurs enjeux personnels ?
Conformité des objectifs et des EAT	Régulation ou certification	Contrôle	Les EAT et les objectifs respectent-ils les normes ?

4.3.2. Les intrants

Les différentes évaluations de la famille des « intrants » visent à orienter ou réguler les moyens (ressources et stratégies) prévus. Le Tableau 2 présente cette famille qui se compose de quatre qualités : la cohérence, la régulation des moyens prévus, l'adhésion à ces moyens ainsi que leur conformité.

Tableau 2. Les qualités relevant des « intrants »

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité <i>versus</i> évaluation	Question(s) soulevée(s)
Cohérence	Orientation	Évaluation	Les moyens prévus sont-ils les bons au regard des objectifs poursuivis ? On distinguera cohérence des stratégies et cohérence des ressources.
Régulation des moyens prévus	Régulation	Évaluation	Les moyens prévus sont-ils ceux qu'il faut, au regard des moyens effectivement nécessaires pendant le déroulement des actions ? Faut-il reconsidérer les moyens prévus ?
Adhésion aux moyens	Orientation	Évaluation	Les moyens reçoivent-ils l'assentiment des différentes catégories d'acteurs (opinions et actions) ? Sont-ils en adéquation avec leurs besoins perçus et exprimés, avec leurs enjeux personnels ?
Conformité des moyens prévus	Régulation ou certification	Contrôle	Les moyens prévus respectent-ils les normes ?

4.3.3. Le développement

Le développement comprend les différentes évaluations qui visent à orienter ou réguler les processus, c'est-à-dire les ressources et stratégies effectivement mises en œuvre. Le Tableau 3 présente cette famille qui se compose de quatre qualités : la synergie, la régulation des moyens effectifs, l'applicabilité ainsi que la conformité des moyens effectifs.

Tableau 3. Les qualités relevant du « développement »

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité <i>versus</i> évaluation	Question(s) soulevée(s)
Synergie	Régulation	Évaluation	La coordination des ressources humaines, les interactions entre acteurs permettent-elles d'atteindre les objectifs poursuivis ?
Régulation des moyens effectifs	Régulation	Évaluation	Les moyens effectifs tels qu'ils sont organisés sont-ils optimaux au regard du produit intermédiaire ? Faut-il repenser l'agencement des moyens effectifs ?
Applicabilité	Régulation	Contrôle	Les moyens effectifs correspondent-ils aux moyens prévus ? Lorsque des écarts sont constatés, une exploration plus fine s'impose afin d'essayer d'en expliquer la (les) raison(s).
Conformité des moyens effectifs	Régulation ou certification	Contrôle	Les moyens effectifs respectent-ils les normes ?

La synergie peut apparaître comme une qualité délicate à appréhender. Aussi, il semble que la définition qu'en proposent Bouchard et Plante (2002, p. 232) permet d'éclairer ses fondements : « la synergie touche à la coordination, aux communications, aux attitudes, au climat organisationnel, bref, à tout ce qui relève de la nature humaine ».

4.3.4. La performance

Nous retrouvons dans cette famille l'ensemble des évaluations en lien avec les produits. On considérera les produits sous leurs différentes formes : les résultats et les effets indirects. En outre, l'évaluation pourra porter sur des produits à court, moyen ou long terme ou encore sur des produits intermédiaires.

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 4, cette famille se compose de cinq qualités : l'efficacité interne, l'efficacité externe, l'efficience, l'équité ainsi que la conformité des produits. Cette famille se distingue des trois précédentes puisqu'elle va permettre d'apporter des réponses dans le cadre de l'approche par la performance fixée par le cadre formel. Aussi, ai-je souhaité faire apparaître cette distinction sur la représentation schématique du modèle.

Tableau 4. Les qualités relevant de la « performance »

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité <i>versus</i> évaluation	Question(s) soulevée(s)
Efficacité interne	Régulation ou certification	Évaluation	Les objectifs des différentes actions mises en œuvre dans le dispositif sont-ils atteints ?
Efficacité externe	Régulation ou certification	Évaluation	Les EAT sont-ils atteints ?
Efficience	Régulation ou certification	Évaluation	Quel est le rapport entre le produit final et les moyens effectifs mis en œuvre ?
Équité	Régulation ou certification	Évaluation	Le dispositif s'inscrit-il dans le principe d'équité ?
Conformité des produits	Régulation ou certification	Contrôle	Les produits respectent-ils les normes ?

Dans ce modèle, j'ai choisi de distinguer l'efficacité interne, qui évalue les produits des stratégies mises en place mais ne se prononce pas sur l'atteinte des EAT, de l'efficacité externe, qui questionne le degré de conformité entre les produits finaux ou intermédiaires et les EAT attendus. Ainsi, si l'efficacité interne est étroitement liée à l'efficacité externe, sa validation est une condition nécessaire mais non suffisante pour viser une efficacité externe.

Par ailleurs, évaluer l'efficience correspond à rechercher une optimisation. Celle-ci peut être envisagée selon deux approches : une économie de moyens, en conservant le même niveau d'efficacité, ou bien une amélioration de l'efficacité à moyens constants.

Enfin, l'équité « est une qualité qui relève de l'éthique institutionnelle » (De Ketele & Gérard, 2007, p. 10). Il s'agit là encore d'évaluer des rapports, mais cette fois-ci, notre attention se porte sur les bénéfices récoltés entre deux sous-groupes de personnes distincts (selon le genre, la catégorie socioprofessionnelle, le caractère urbain *vs.* rural, *etc.*). Il me semble cependant nécessaire d'apporter des éléments de précision quant au concept d'équité qui recouvre des conceptions multiples. Demeuse et Baye (2005) ont montré comment les notions d'égalité et d'équité étaient liées en éducation : « un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, comme dans le cas des discriminations positives, certaines inégalités considérées comme justes » (p. 167). Ces auteurs, en s'inspirant des travaux de Grisay (1984), formulent aussi quatre conceptions possibles de l'égalité : égalité des chances d'accès, de traitement, d'acquis et de résultats sociaux ; quatre réponses qui « ne sont pas contradictoires, dans la mesure où elles s'adressent à différents niveaux des systèmes d'enseignement ou de formation » (Demeuse & Baye, 2005, p. 166). En prenant comme supports quatre niveaux des systèmes éducatifs : le contexte, les processus, les résultats internes, les résultats externes (Demeuse 2004 ; Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs, 2003 ; Shavelson, 1987), Demeuse et Baye (2005) proposent une mesure différenciée des types d'égalité. Cela les conduit à définir les

quatre associations suivantes : contexte et mesure de l'égalité des chances d'accès, processus et mesure de l'égalité de traitement, résultats internes et mesure de l'égalité des acquis et enfin résultats externes et mesure de l'égalité des résultats sociaux. En outre, ces auteurs précisent que cette approche différenciée est tout à fait compatible avec une vision générale du principe d'équité.

4.3.5. La dynamique collective

Le Tableau 5 présente les trois qualités qui composent la famille de la dynamique collective, à savoir l'adhésion des acteurs aux EAT et aux objectifs, aux moyens prévus et à la synergie. Ces qualités se rejoignent dans le sens où elles s'intéressent aux acteurs du dispositif, nous avons donc choisi de les regrouper dans une famille.

Tableau 5. Les qualités relevant de la « dynamique collective »

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité <i>versus</i> évaluation	Question(s) soulevée(s)
Adhésion aux EAT et aux objectifs	Orientation	Évaluation	Les différents acteurs approuvent-ils les EAT et les objectifs du dispositif ? Les EAT et les objectifs rejoignent-ils les besoins perçus et exprimés par les acteurs ainsi que leurs enjeux personnels ?
Adhésion aux moyens	Orientation	Évaluation	Les moyens reçoivent-ils l'assentiment des différentes catégories d'acteurs (opinions et actions) ? Sont-ils en adéquation avec leurs besoins perçus et exprimés, avec leurs enjeux personnels ?
Synergie	Régulation	Évaluation	La coordination des ressources humaines, les interactions entre acteurs permettent-elles d'atteindre les objectifs poursuivis ?

De Ketele et Gérard (2007, p. 10) diront de la synergie qu'elle est « un des meilleurs gages de la démarche de qualité ». C'est ce qui justifie de positionner la dynamique collective au cœur du modèle.

4.3.6. Les méta-qualités

La famille des méta-qualités (*cf.* Tableau 6) regroupe la flexibilité et les méta-évaluations, deux qualités qui se distinguent particulièrement des autres puisque leur étude est consécutive aux informations recueillies par de précédentes évaluations.

Tableau 6. Les qualités relevant des « méta-qualités »

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité <i>versus</i> évaluation	Question(s) soulevée(s)
Flexibilité	Régulation	Évaluation	À la lumière de la connaissance des éléments à améliorer, le dispositif est-il en mesure de procéder aux modifications nécessaires pour s'améliorer ?
Méta-évaluations	Régulation	Évaluation	Quelle est la qualité du dispositif d'évaluation ?

La flexibilité évalue les capacités de changement du dispositif. Bouchard et Plante (2002) distinguent cinq types de flexibilité (*cf.* Tableau 7), déterminés à partir du croisement de deux informations : le degré des améliorations requises pour une qualité et la capacité d'amélioration dont dispose le dispositif (les moyens accessibles ou mobilisables) pour cette même qualité.

Tableau 7. Les cinq types de flexibilité (d'après Bouchard & Plante, 2012) et leur description

Type de flexibilité	Description
Flexibilité en équilibre	Le degré d'améliorations requises est d'une intensité similaire au niveau de la capacité d'amélioration.
Flexibilité efficiente	Le degré d'améliorations requises est d'une intensité plus faible que le niveau de la capacité d'amélioration.
Flexibilité en rupture	Le degré des améliorations requises est d'une intensité plus importante que le niveau de la capacité d'amélioration.
Flexibilité non efficiente	Le niveau de capacité d'amélioration du dispositif est important pour une qualité, toutefois, il ne semble pas ou peu important d'améliorer cette qualité.
Flexibilité étale	Le niveau de la capacité d'amélioration et le degré des améliorations requises sont tous deux faibles voire nuls.

Une situation de flexibilité en rupture est un indice d'un problème potentiel.

S'agissant des méta-évaluations, elles interrogent la qualité du dispositif d'évaluation lui-même. Demailly (2012) propose d'analyser cette opération selon trois domaines : la nature et la qualité des objectifs poursuivis par l'évaluation, le dispositif d'évaluation lui-même et enfin les effets de l'évaluation. Les questions sous-tendues par chacun de ces trois domaines sont présentées dans le tableau 8.

Tableau 8. Les trois domaines relevant des méta-évaluations (d'après Demailly, 2012) et les questions soulevées

Domaine	Question(s) soulevée(s) par les méta-évaluations
Nature et qualité des objectifs poursuivis par l'évaluation	Les objectifs de l'évaluation sont-ils clairs et suffisamment précis pour l'ensemble des personnes concernées ? Les différents objectifs de l'évaluation sont-ils pertinents et cohérents entre eux ?
Dispositif d'évaluation	L'évaluation est-elle cohérente sur le plan méthodologique et épistémologique ? Les outils et la démarche d'évaluation sont-ils adaptés ? Les données produites correspondent-elles à la réalité ? Les biais et les limites de l'évaluation ont-ils été repérés ?
Effets du dispositif d'évaluation	L'évaluation a-t-elle produit les connaissances souhaitées ? Quelles sont les prises de décisions consécutives à cette évaluation ? Les effets attendus pour cette évaluation sont-ils atteints ? Observe-t-on des effets non prévus à cette évaluation (effets directs ou indirects, positifs ou négatifs) ?

5. Conclusion

L'autonomie des établissements est au cœur des politiques éducatives contemporaines, et cela quels que soient les pays et quelle que soit leur culture politique nationale. Si cette autonomie n'est souvent que partielle dans des pays où la tradition étatique, centralisatrice et bureaucratique est très forte, elle est présentée partout comme la clé d'une meilleure efficacité du système éducatif et tout particulièrement gage de qualité au service des usagers, au premier rang desquels les élèves. Ainsi, en France, la loi d'orientation et de programme de 2005 a marqué un tournant dans une conception de la qualité en éducation attelée à l'autonomie des établissements, sans que les alternances politiques n'aient, depuis, fondamentalement mis en cause ce credo.

Pour assurer la qualité et impulser les changements nécessaires, la CE considère que les personnels des établissements sont des éléments déterminants mais qu'ils doivent être accompagnés dans l'indispensable démarche d'auto-évaluation qui est le corollaire de toute amélioration. Pour cela, les autorités centrales sont appelées à mettre à disposition des acteurs locaux des outils d'aide au pilotage : en France, c'est la DEPP qui fournit ces outils depuis la création, au début des années 1990, des indicateurs de pilotage des établissements secondaires (IPES), premiers signes du développement d'une politique d'assurance qualité en éducation. C'est à la même époque que les inspections générales sont chargées d'une mission d'évaluation du fonctionnement et de l'efficacité des établissements d'enseignement, dont il ressort, au fil des ans, une déficience récurrente en matière de pratiques évaluatives, notamment concernant le suivi des expérimentations et actions innovantes, nombreuses, diverses mais dont il est difficile de faire un bilan et d'apprécier l'efficacité au service de la réussite des élèves. Ainsi, la CE (2015), réfutant toute idée de *one best way* pour produire un système éducatif de qualité, met en avant quatre dimensions de la qualité en éducation, à savoir la réalisation des compétences de base, l'équité et l'inclusion, l'excellence ainsi que le

projet. Tremblay (2010) corrobore cette conception plurielle de la qualité en l'associant à l'atteinte d'indicateurs, à l'absence de défauts, à la conformité aux attentes des usagers, à la recherche de l'excellence ou à un horizon idéal.

À la lumière de ces différentes références, on peut s'interroger sur la nature des outils de pilotage dont les chefs d'établissement disposent dans les faits : comment construire une offre éducative de qualité et comment évaluer son niveau de qualité ? C'est bien cette analyse du concept de qualité en éducation et de son évaluation à l'échelon local de l'établissement scolaire et des dispositifs éducatifs qui y sont implantés qui m'ont amenée à élaborer un nouveau modèle propre à y répondre. Pour cela, j'ai été guidée par l'objectif que ce modèle réponde à la volonté d'inscription des établissements dans une démarche interne d'amélioration continue de la qualité de ces agencements. Cela suppose le fait que l'établissement opère des choix stratégiques en matière de conduite d'évaluation et de mobilisation autour de cet objectif mais aussi de finalité qui lui est impartie, sans parler des modalités de sa mise en œuvre.

Ces considérations, ces précautions, pourrait-on dire, ont conditionné ce travail autour d'un modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs, tel que présenté dans cet article, et qui postule que c'est d'abord et avant tout l'établissement qui contrôle l'évaluation. Cela induit donc que le modèle proposé renvoie à une auto-évaluation et privilégie un ensemble de qualités que j'ai classées en six catégories ou familles, à savoir le contexte, les intrants, le développement, la performance, la dynamique collective et les méta-qualités. La première caractéristique de ces qualités est qu'elles sont combinées et que, de cette manière, les établissements peuvent moduler l'évaluation de la qualité des dispositifs en fonction de leur interprétation de ces actions (souvent d'initiative nationale) et des composantes qu'ils ont privilégiées. C'est une façon de garantir la pertinence et l'appropriation de l'évaluation, ce qui semble distinguer le modèle CIDPDM de ceux que j'ai présentés et dont je me suis inspirée. Je n'insisterai jamais assez sur le fait que cette démarche d'auto-évaluation n'invalide pas des formes d'évaluation externe qui la complèteraient.

Enfin, une expérience d'auto-évaluation menée dans 101 établissements scolaires répartis dans 18 pays européens montre la nécessité d'une approche participative à toutes les étapes du processus : conception, réalisation et suivi (Meuret & Morlaix, 2003). Si Progin et Gather Thurler (2011, p. 81) considèrent la coopération professionnelle comme « une des conditions indispensables pour que les enseignants puissent concevoir des formes du travail scolaire mieux adaptées au contexte de leur établissement », il me semble, de la même manière, que l'amélioration continue de la qualité des dispositifs ne peut être la préoccupation du seul chef d'établissement mais doit être envisagée sous l'angle d'un travail collectif, comme le fruit d'une réflexion partagée en équipe, d'une négociation entre acteurs, tous impliqués dans la prise de décisions. Or, je ne saurais oublier les résistances que peut générer un tel processus d'évaluation interne. Aussi, un accompagnement des acteurs, via l'inscription dans une « démarche apprenante » (Gather Thuler, 2019, p. 139) par exemple, pourrait-il lever une partie de ces freins. L'étude de l'opérationnalisation du modèle CIDPDM devrait permettre de confirmer (ou non) son intérêt pour les équipes d'établissement en demande d'outils à l'heure où l'auto-évaluation devient une commande institutionnelle ; il s'agira d'établir de manière affinée les avantages du modèle, ses limites et de réfléchir aux améliorations possibles.

6. Références

- Adams, D. (1993). *Defining educational quality*. Improving Educational Quality (IEQ) Project Publication n° 1 : Biennial Report. Institute for International Research.
- Bajomi, I., & Barroso, J. (2002). *Système éducatifs, mode de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal, synthèses des études de cas nationales*. Livrable 3, rapport intermédiaire à l'UE pour le projet Reguleducnetwork (projet européen HPSE-CT-2001-00086), Lisbonne, Portugal.
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 2, 199-214.
- Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. *Ethnologie française*, 40(1), 141-149.
- Barrère, A. (2013a). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 2, 21-34.
- Barrère, A. (2013b). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 2, 9-13.
- Barrère, A. (2013c). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 95-116.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.
- Bernard, A. (1999). *The child-friendly school : a summary*. Document écrit pour l'UNICEF.
- Bouchard, B., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Bouvier, A., & Duval, P. (2008). *L'École entre évaluation et contrôle. Introduction*, 48, 27-35.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, assessment and society. A sociological analysis*. Open University Press.
- Commission européenne (2015). *Comparative study on quality assurance in EU school education systems – policies, procedures and practices*. Rapport final, DG EAC Framework Contract. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1428f97f-b048-4465-8f5b-36e920875ce4/language-en>
- Commission européenne (2017). *Le développement des écoles et un enseignement d'excellence pour bien débiter dans la vie*. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions ([COM/2017/0248 final](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0248)). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0248>

- Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020). *Journal officiel de l'Union européenne*, C 119 du 28/05/2009, 2-10.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29>
- Conseil de l'Union européenne & Commission européenne (2015). Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020). Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 417 du 15/12/2015, 25-35.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Évaluation et qualité de l'école. Cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires, des organes de surveillance et des directions d'établissement*. CDIP.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur* (2^e éd.). De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Presses de l'Université du Québec.
- Demailly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129.
- Demailly, L. (2012). Enjeux épistémologiques, et donc aussi politiques, de la méta-évaluation. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 165-180). De Boeck.
- Demeuse, M. (2004). A set of equity indicators of the European education systems. A synthesis. In L. Moreno Herrera & G. Francia (Eds.), *Educational policies. Implications for equity, equality and equivalence* (pp. 44-57). Örebro University, Reports from the Department of Education.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale* (pp. 149-170). De Boeck.
- Duran P. (1999). *Penser l'action publique*. Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault (Ed.), *Dits et écrits, II : 1976-1988* (pp. 298-329). Gallimard.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (Ed.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (pp. 203-224). De Boeck.

- Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante. *Administration Education*, 3, 139-148.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3-14.
- Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Rapport final du projet Socrates (SO2-61OGBE). Service de Pédagogie Expérimentale.
- IGEN & IGAENR (2006, décembre). *L'EPLÉ et ses missions*. Rapport n° 2006-100.
- IGEN & IGAENR (2017, décembre). *L'évaluation des établissements par les académies*. Rapport n° 2017-080.
- IGEN, IGAENR, & ESENER (2010). *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif – problématique et documents d'accompagnement*. Dossier documentaire. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/>
- Juran, J. M., & Godfrey, A. B. (1999). *Juran's quality handbook* (5th ed). McGraw-Hill Companies.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P., & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments : introduction. *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 49, 1-30.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation : some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 65, 45-59.
- Morlaix, S. (2007). *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ?* Habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne.
- Muller, B. (2005). Les nouveaux modes de régulation de l'action publique. *Pensée plurielle*, 10, 159-177.
- Nations Unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* (A/RES/70/1). http://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1-2), 7-23.
- Parlement européen & Conseil de l'Union européenne (2001). Recommandation 2001/166 / CE du 12 février 2001 relative à la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire. *Journal officiel de l'Union européenne*, L 60 du 01.03.2001, 51-53.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2001.060.01.0051.01.FRA&toc=OJ:L:2001:060:TOC

- Parlement européen & Conseil de l'Union européenne (2009). Recommandation 2009/C 155/01 du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE). *Journal officiel de l'Union européenne*, C 155, 08.07.2009, 1-10.
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708%2801%29>
- Parlement européen, Conseil de l'Union européenne & Commission européenne (2017). Socle européen des droits sociaux. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Presses de l'Université Laval.
- Plante, J., & Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 10, 81-91.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. De Boeck.
- Roegiers, X., Wouters, P., & Gérard, F. M. (1992). Du concept d'analyse de besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 1, 2-3.
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 194, 105-138.
- Schratz, M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et sociétés – Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 8, 65-80.
- Schwandt, T. A. (1990). Defining “quality” in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 13(2), 177-188.
- Shavelson, R. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education*. RAND Corporation.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Éditions NHP.
- Thélot, C. (2002). Évaluer l'École. *Études*, 397(10), 323-334.
- Thélot, C. (2008). La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48, 97-108.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poïos : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Éducation permanente*, 126(1), 31-44.

- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l’enseignement spécialisé de type 8 et l’inclusion dans l’enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l’enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d’apprentissage*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2012). L’évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d’une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- UNESCO (2000, avril). *Cadre d’action de Dakar. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Texte adopté au Forum mondial sur l’éducation, Dakar, Sénégal.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- UNESCO (2004). *Éducation pour tous : l’exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi de l’Éducation pour tous (EPT), 2005.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. New York, NY : UNICEF.
- Valois, P. (2007). Préface. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. XI). Presses de l’Université du Québec.
- Vandenberghe, V. (1998). L’enseignement en Communauté française de Belgique : un « quasi-marché ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37, 65-76.