
Indicateurs de résultats : entre pilotage et indifférence

Entre pilotage et indifférence, quelle appropriation des indicateurs de résultats par des acteurs du système éducatif ?

Sabine Soetewey *, Françoise Crépin **

* Université de Mons

Service Méthodologie et Formation – INAS

18, Place du Parc

7000 Mons

Sabine.Soetewey@umons.ac.be

** Université de Liège

Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement – aSPe

5, Boulevard du Rectorat

4000 Liège

F.Crepin@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. Le présent article se propose d'explorer comment, entre réel pilotage et indifférence totale, des responsables au sein d'un système éducatif se positionnent quand un outil dédié au pilotage est mis à leur disposition. Prenant appui sur une recherche-action, menée au sein d'un des réseaux d'enseignement en Belgique francophone, les auteures présentent ici les premiers résultats d'une analyse menée sur les pratiques (déclarées ou constatées) d'acteurs de l'éducation lorsque des indicateurs de l'enseignement sont mis à leur disposition. Cet article se focalise sur les indicateurs de résultats d'élèves, en particulier aux évaluations externes non certificatives (EENC). Il prend comme point d'entrée dans la question du pilotage, l'utilisation qu'en ont fait, ou que comptent en faire, des chefs d'établissement et des responsables à différents niveaux de l'organisation du réseau concerné. L'hypothèse sous-jacente est qu'une exploitation approfondie des résultats aux évaluations externes non certificatives et un travail en équipe pédagogique, autour des constats et de la recherche des points d'amélioration, constituent des conditions susceptibles de favoriser une modification des pratiques d'enseignement qui œuvre à « laisser des traces visibles au niveau de la réussite de tous les élèves » (Suchaux, 2008).

MOTS-CLÉS : Évaluation externe – Pilotage – Indicateurs- Directeurs

1. Introduction

Lorsqu'en 1997, la Communauté française de Belgique (future Fédération Wallonie-Bruxelles ou FWB) définit le terme de pilotage pour son enseignement, celui-ci se voit réduit à un « dispositif constitué de [commissions et groupes de travail] visant à mettre en œuvre les objectifs généraux et particuliers définis conformément au décret » (Décret « Missions », 1997, p. 3). Il s'agit là d'une vision particulièrement réductrice qui s'attache exclusivement aux moyens d'un éventuel pilotage.

Or, quel que soit le point de vue des auteurs, la revue de la littérature scientifique permet de définir le *pilotage du système éducatif* comme un réel processus à mettre en œuvre. Afin de travailler dans un cadre plus large, les chercheuses ont donc fait le choix de prendre appui sur le modèle proposé en 2001 par Demeuse et Baye. Ce modèle permet de dépasser les notions anglo-saxonnes de *school assessment* ou *monitoring* (Demeuse & Baye, 2001, p. 24), focalisées sur un processus de collecte d'informations et de diffusion de celles-ci. Intégratif, le modèle du pilotage du système éducatif tel que proposé par Demeuse et Baye, se présente comme un processus cyclique, comprenant la suite d'étapes suivantes :

1. **La prise d'information sous forme d'indicateurs**, permettant d'avoir une idée précise de l'état du système éducatif - à l'image des notions de *monitoring* ou d'*assessment* (Demeuse & Baye, 2001, p. 24) ;
2. **L'établissement d'un diagnostic en regard d'un état idéal**, défini sur la base des finalités du système, et considéré comme un but à atteindre - rejoignant ainsi la notion d'*évaluation* (De Landsheere, 1994) tout en définissant un repère pour cette évaluation ;
3. **La proposition d'action(s) à mettre en place** en cas d'écart entre cet idéal et l'état actuel du système, de manière à l'améliorer - rejoignant ici la notion de *school Improvement* (Scheerens & Demeuse, 2005 ; Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz, 2005, p. 25) ou la *traduction de l'évaluation en action* (De Landsheere, 1994, p. 37) ;
4. **La mise en œuvre de l'action et le contrôle** de celle-ci au travers de la prise d'information ... première étape du cycle - à l'instar du *do and check* de Deming (i.e. 1994).

Dans cette optique, le pilotage implique que le système éducatif soit, à la fois, sous une certaine forme de contrôle (naturel ou planifié) et dans un équilibre dynamique, dans la mesure où l'objectif vers lequel le système va tendre est susceptible de varier non seulement dans le temps, mais également en fonction du *pilote* et de sa lecture des finalités assignées au système éducatif et de la représentation qu'il se fait du système idéal. En effet, en considérant les établissements scolaires, ou les groupes d'établissements d'une zone géographique, comme des sous-systèmes imbriqués dans un système plus large, chacun peut faire l'objet d'un pilotage à son niveau. On peut dès lors distinguer le pilotage au niveau macro, d'ordre stratégique, voire politique et au niveau micro (pilotage de gestion), délégué alors aux chefs d'établissement (Demeuse et Baye, 2001; Suchaux, 2008), voire à des niveaux intermédiaires, dits méso, impliquant d'autres acteurs tels que les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs, au sein de zones.

La première étape du pilotage consistant en la collecte d'informations, à tous niveaux, les acteurs concernés doivent dans l'idéal disposer d'indicateurs¹ les informant sur l'état du système. Dans la suite du décret « Missions », un décret institue donc le pilotage du système éducatif (Décret instituant le pilotage du système éducatif, 2002) en FWB. Dans la logique de mettre des indicateurs à disposition des acteurs de l'éducation, celui-ci prend appui, notamment, sur les Evaluations Externes Non Certificatives (EENC), dont les finalités de départ sont doubles. Il s'agit, d'une part, d'informer les autorités sur « *les acquis des élèves d'une année d'étude donnée* » et sur « *l'évolution des acquis de cohortes d'élèves* » (Communauté française de Belgique, 2006), et donc de fournir des indicateurs dans une optique de pilotage stratégique. La volonté politique est, d'autre part, que les EENC permettent « *aux équipes pédagogiques d'apprécier l'efficacité de leurs actions* » (Communauté française de Belgique, 2006, Art. 6) par rapport à l'efficacité globale du système, mettant ainsi à disposition des acteurs, des indicateurs permettant un pilotage de gestion au sein des établissements. Ce décret de 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves a renforcé un dispositif existant et a en partie redéfini ses missions, « avec un infléchissement vers un pilotage davantage centré sur l'établissement et le système, alors

¹ . Indicateur : « une donnée statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature au cours du temps, d'un phénomène social jugé important. » (De Landsheere, 1992) et qui est pour Darling-Hammond (1994, p. 388) « par nature [un] instrument d'évaluation et non [un] simple vecteur d'information. ».

que le dispositif précédent visait pour l'essentiel l'enseignant dans sa classe » (Lafontaine & Dierendonck, 2008).

En matière d'exploitation des résultats, le décret de 2006 insiste par exemple sur la mission qui incombe d'une part aux chefs d'établissement, de « procéder à un travail d'analyse et d'exploitation des résultats », et d'autre part, aux services d'inspection et d'animation pédagogique, « d'intégrer ces résultats à leurs propres investigations » et d'apporter « leur appui aux établissements scolaires dans l'analyse et l'exploitation des résultats ». Si les intentions politiques en matière de pilotage et d'exploitation des résultats aux évaluations externes sont clairement énoncées, l'utilisation qui en est faite sur le terrain est plus difficile à appréhender. Or, la littérature renseigne que les enseignants rencontrent parfois des difficultés à se situer et à situer leurs actions pédagogiques en raison notamment des nécessaires ajustements de leur enseignement en fonction du public accueilli, et se questionnent sur la justesse de leurs choix et la pertinence de ce qu'ils mettent en œuvre (Lafontaine, 2001 ; Lafontaine, 2010 ; Demailly *et al.*, 1998 ; Monsieur & Demeuse, 2005). Des indicateurs de résultats, permettant de situer l'efficacité de leurs actions, contribueraient dès lors à réduire les incertitudes des équipes pédagogiques.

L'accueil réservé au dispositif d'évaluation externe non certificative par les enseignants a pu être approché, notamment, par l'analyse de leurs réponses à un questionnaire-bilan qui leur a été adressé pendant plusieurs années après chaque campagne d'EENC. De l'analyse réalisée par Lafontaine et Dierendonck (2008), il ressort notamment que globalement les enseignants perçoivent correctement la finalité des EENC, qui est d'améliorer la qualité de l'enseignement dans une visée clairement diagnostique et (in)formative. Les instruments et les documents produits² sont non seulement lus, mais exploités à différents niveaux, pour diagnostiquer les points forts et les points faibles des classes, réguler les pratiques, en discuter entre collègues ou avec le chef d'établissement, ou encore évaluer d'autres élèves. Il existe donc des signes encourageants d'appropriation du dispositif par les enseignants.

À d'autres niveaux, la collecte de données scientifiques fait jusque-là défaut en Belgique francophone, malgré une implication de fait des différents acteurs. Or, parlant du pilotage aux niveaux micro et macro sur la base de résultats d'élèves dans le système éducatif primaire de nos voisins français, Suchaux (2008) identifie une insuffisance du pilotage de proximité, au niveau micro, et met en évidence l'importance d'impliquer les acteurs intermédiaires (méso) dans ce pilotage. Il précise que « [le] système éducatif s'est pourtant doté d'outils législatifs [...] et pédagogiques (évaluations diagnostiques et leurs documents d'accompagnement) pertinents, sans que les pratiques d'enseignement soient suffisamment modifiées pour laisser des traces visibles au niveau de la réussite de tous les élèves ». A la lumière de son analyse, il semble important de porter un regard, au-delà des classes, sur le pilotage découlant des EENC, mené par les chefs d'établissements et les autres acteurs du système éducatif.

L'analyse des données récoltées dans le cadre de la recherche *Étude des conditions d'appropriation d'un outil de pilotage par les agents du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles* (menée par les auteures) fournit des indications sur les pratiques et intentions déclarées et effectives en matière d'utilisation d'indicateurs de résultats des élèves par différentes catégories d'acteurs, dont les chefs d'établissement avec l'idée que ces derniers peuvent insuffler une dynamique de régulation et d'amélioration des pratiques.

2. Du contexte de recherche aux questions de recherche

La recherche-action nommée plus haut a permis de créer un contexte particulier, celui du développement d'un outil de pilotage, incluant des indicateurs de résultats aux EENC, et de sa mise à disposition auprès de (quasi) tous les utilisateurs par le biais de formations. Cette mise en œuvre a donné aux chercheuses l'occasion de questionner les pratiques des utilisateurs face aux indicateurs de résultats aux EENC.

1.1. Le contexte du développement de l'outil OPER

Chargées par le Service général de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de développer puis de déployer un outil de pilotage, trois équipes universitaires de l'ULg et de l'UMONS ont

². Outre les carnets de test et les dossiers de l'enseignant, les évaluations comportent des résultats et des pistes didactiques.

construit un outil informatisé permettant, entre autres, un accès facilité à de nombreux indicateurs, dont des indicateurs de résultats scolaires (Hourez, Soetewey, Crépin & Malaise, 2012). L'objectif était de soutenir et d'éclairer les cadres du réseau officiel dans leurs analyses des situations et dans leurs prises de décision, mais aussi de fournir des informations pertinentes à d'autres niveaux structurels (coordonnateurs de zone, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement). La concrétisation de l'outil nommé OPER (pour Outil de Pilotage Effectif du Réseau) a nécessité l'intégration de données propres au réseau, jusque-là dispersées entre différents services de l'administration, au sein d'un même entrepôt de données (ou *datawarehouse*). Cet entrepôt de données est interrogé à la demande pour calculer un certain nombre d'indicateurs, définis en collaboration avec les utilisateurs.

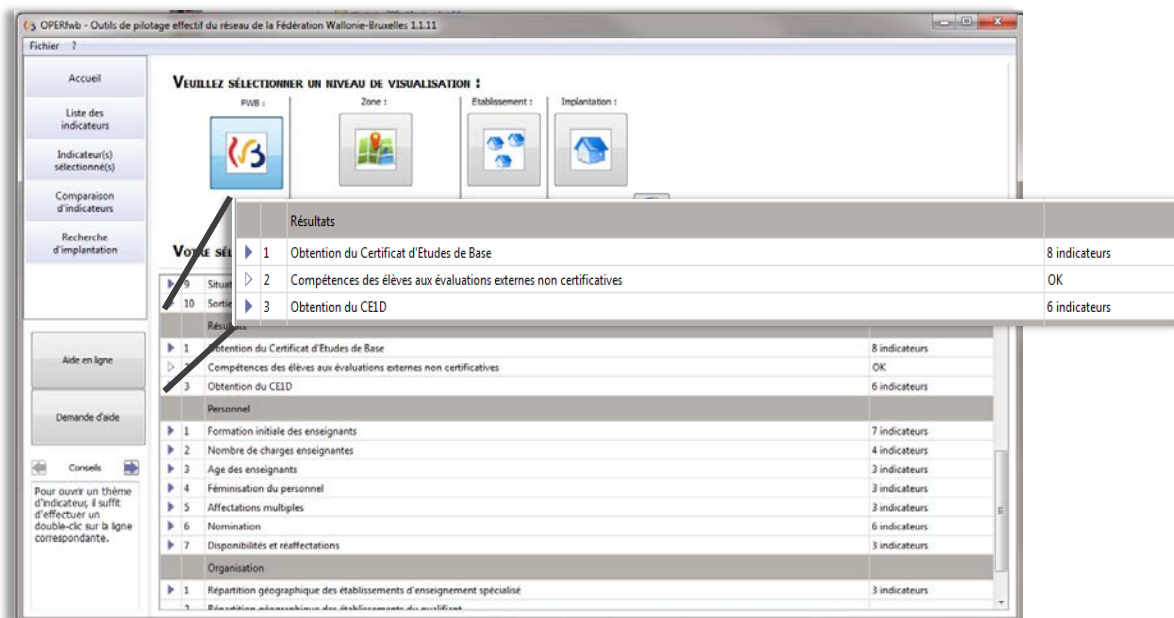


Figure 1. Capture d'écran de la page « Liste des indicateurs » dans l'application OPER

Les indicateurs mis à disposition sont organisés en six grands domaines : les généralités, les publics, les parcours, les résultats, les personnels et l'organisation. La figure 1 montre comment est agencée la page « Liste des indicateurs » dans l'application OPER, avec un focus sur les indicateurs de résultats. Cette organisation a été calquée sur celle adoptée dans les *Indicateurs de l'enseignement* (2009), brochure éditée chaque année par le Service de Pilotage du Système Educatif concernant tous les réseaux d'enseignement, de façon à offrir des repères supplémentaires aux utilisateurs. Pour les acteurs du réseau, OPER présente l'avantage de concerner spécifiquement leur réseau (un tel recueil d'indicateurs propre au réseau n'existait pas jusque-là) et de pouvoir être consulté tant au niveau de l'ensemble du réseau qu'au niveau d'une zone, d'un établissement, d'une implantation et, pour certains indicateurs, de l'ensemble des implantations appartenant à la même tranche d'indices socio-économiques.

1.2. Un dispositif particulier pour les EENC

Les évaluations externes non certificatives, mises en œuvre par le Service du Pilotage Inter Réseaux, concernent tous les élèves, dans toutes les classes de toutes les écoles, dans les années d'étude visées (2^e primaire, 5^e primaire, 2^e secondaire et une année dans le secondaire supérieur). Les résultats diffusés par ce service sont calculés sur un échantillon représentatif d'environ 3.000 élèves par niveau d'étude. Ces résultats sont globalisés et les établissements ne sont pas identifiables. Dans ces conditions, la réalisation d'un dossier de résultats pour chaque école est impossible. Or, c'était une volonté des cadres du réseau de fournir à toutes ses écoles les résultats de leurs propres classes et implantations en regard des moyennes de l'ensemble du réseau, de la zone géographique dans laquelle est situé l'établissement et de l'ensemble des implantations qui accueillent un public socioéconomiquement similaire. Décision a donc été prise de faire « remonter » tous les résultats des élèves du réseau. Ces résultats ont été centralisés, compilés et intégrés dans l'entrepôt de données constitué pour l'outil OPER. A ce jour, deux collectes de résultats ont eu lieu ce qui signifie que des indicateurs de résultats aux EENC sont disponibles pour deux années consécutives. En 2011-2012, les résultats de 90 % des élèves ont été

recueillis et en 2012-2013, ce sont 84 % des résultats qui ont pu être centralisés³. Bien que satisfaisants, ces taux de remontée des résultats ne sont pas optimaux car une proportion importante de données manquantes risque d'introduire un biais dans les moyennes calculées.

Cette vaste opération de collecte et de traitement des résultats de tous les élèves du réseau constitue également une occasion de rappeler aux acteurs de terrain l'importance accordée par leurs autorités au dispositif d'évaluation externe non certificative.

1.3. Le déploiement d'OPER et les questions de recherche

Au terme de la recherche qui a vu la concrétisation de l'outil de pilotage OPER, les utilisateurs finaux n'avaient pas eu l'occasion d'être confrontés à son utilisation. La dernière année de la recherche a donc été consacrée au déploiement de l'outil, réalisé via une formation à son utilisation, dispensée à tous les niveaux d'organisation concernés. Trente-huit formations ont été organisées. Elles ont concerné 8 personnes au niveau macro (cadres du service général du réseau), 31 personnes au niveau méso (coordonnateurs de zone et conseillers pédagogiques) et 284 personnes au niveau micro (chefs d'établissement d'enseignement primaire et secondaire et directions de centres Psycho-Médico-Sociaux ou CPMS). Cette vaste campagne de formation a été l'occasion pour les chercheuses de recueillir des informations sur les représentations et pratiques déclarées des participants en matière de pilotage et d'utilisation d'indicateurs.

Plus concrètement, il s'est agi de recueillir des éléments de réponse à des questions telles que :

- Les différents acteurs s'appuient-ils sur des indicateurs - point de départ d'un véritable pilotage - dans l'exercice de leurs fonctions ?
- Aux niveaux micro (directions d'établissement d'enseignement et de CPMS) et méso (coordonnateurs de zone et conseillers pédagogiques), les indicateurs de résultats aux évaluations externes sont-ils déjà utilisés, ou restent-ils le domaine des enseignants ?
- L'outil proposé est-il de nature à faciliter et à renforcer l'exploitation des résultats des élèves aux évaluations externes non certificatives, condition indispensable pour que celles-ci puissent contribuer à la régulation des pratiques d'enseignement pour une amélioration des apprentissages ?
- Ont-ils l'intention d'utiliser OPER ? Cette utilisation, si elle est possible, implique-t-elle un travail en équipe éducative (susceptible de favoriser une modification des pratiques d'enseignement pour tous les élèves) ?

3. Méthodologie

Afin d'apporter des réponses à ces questions de recherche, les chercheuses ont fait le choix d'une collecte de données au travers de deux approches. Dans un premier temps, via un double questionnaire, de type « pré/post test », dans un second temps, via l'analyse des données de connexions des utilisateurs.

Lors des formations, un questionnaire (« pré test ») a été distribué à chaque participant « naïf », après qu'il leur a simplement été précisé que la formation concernait la « présentation d'un logiciel, d'un outil de pilotage effectif du réseau, et leur formation à l'utilisation de ce logiciel ». Chaque formation se déroulait en une demi-journée, incluant une contextualisation, une démonstration de l'utilisation d'OPER⁴, trois exercices suivis d'un temps d'utilisation libre (mais assisté si nécessaire). Au terme de chaque formation, chaque participant a reçu un second questionnaire (« post test »). Le processus est présenté à la figure 2.

Les questionnaires ont été conçus en veillant à ce que les questions soient directes, positives et sur la base d'« 1 question = 1 idée », pour explorer les caractéristiques des répondants, leurs connaissances, leurs pratiques, leurs avis, leurs intentions (Berthier, 2010). Les questions ont été rédigées de façon à minimiser l'effet de

³ . Pour des raisons techniques, ces proportions sont des estimations basées sur les effectifs de l'année précédente, ce qui peut entraîner un léger biais. Une baisse des effectifs se traduira dès lors par une baisse apparente de la proportion de résultats retournés, et inversement.

⁴ . La démonstration incluait l'analyse d'un indicateur de chaque domaine couvert par OPER.

désirabilité sociale⁵. Les questions dont les réponses font ici l'objet d'une analyse sont présentées dans le tableau 1, mettant en évidence les relations « pré/post ». A des fins d'analyses, les réponses ouvertes ont été codées et regroupées en catégories a posteriori, de manière à ne pas exclure de réponses et à pouvoir effectuer des comparaisons avec les domaines couverts par OPER.

N°	Question du pré test	N°	Question du post test	Type de réponse
10	Quel est, a priori, votre sentiment par rapport à cet outil de pilotage ?	1	Quel est, a posteriori, votre sentiment par rapport à cet outil de pilotage ?	Echelle
18	Quel est LE domaine qui doit, pour vous, être couvert par l'outil OPER pour qu'il soit vraiment utile ?	9	Quel est LE domaine qui est, pour vous, le plus intéressant dans l'outil OPER	Liste avec possibilité de complétion
12	Dans vos fonctions actuelles, avez-vous déjà été amené à recueillir des informations sous formes d'indicateurs pour cerner précisément une situation ?			Echelle
12	Si oui, quels types d'informations/d'indicateurs avez-vous utilisés à cette fin ?	7	Après avoir découvert OPER, pour quelle problématique concrète pensez-vous pouvoir l'utiliser ?	Ouverte
		13	Si vous gérez une équipe pédagogique, cochez la proposition qui vous correspond le mieux : « Utiliser OPER avec mon équipe éducative, ... »	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une évidence - J'ai l'intention de le faire - Je peux l'envisager - Difficile sans aide - Je n'en vois pas l'intérêt - C'est totalement impossible
		14	Noircissez la case qui vous correspond le mieux : « Utiliser OPER, à mon niveau, ... »	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une évidence - J'ai l'intention de le faire - Je peux l'envisager - Difficile sans aide - Je n'en vois pas l'intérêt - C'est totalement impossible

Tableau 1. Liste des questions du prétest et du post-test dont les réponses ont été analysées

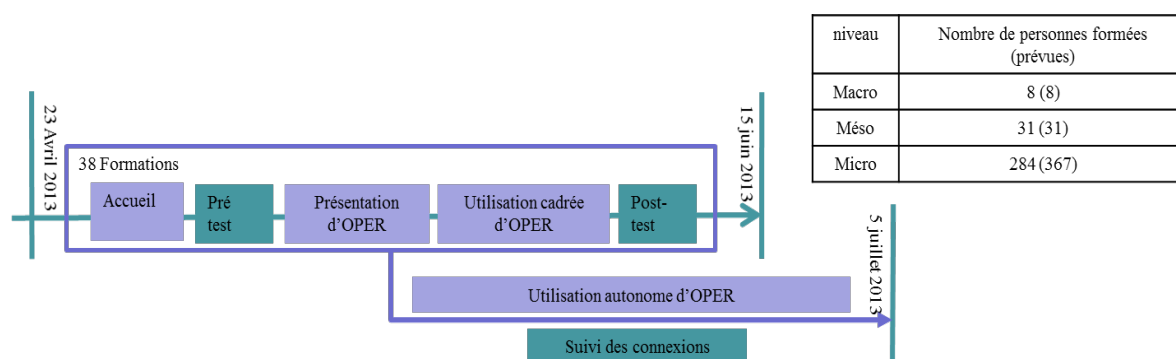


Figure 2. Description schématique du processus méthodologique mis en œuvre et effectifs d'utilisateurs formés

⁵. Pour explorer, par exemple, leur perception sur la formation elle-même, la question a été posée en présentant comme une tendance générale naturelle la réponse la moins désirable : « Lorsqu'une formation est imposée, elle est souvent perçue comme inutile. Est-ce le cas pour celle-ci ? »

La participation à une formation a permis à chaque utilisateur⁶ d'obtenir à la fois l'accès à OPER (mot de passe), les moyens de l'installer et son guide d'utilisation. A la suite des formations, les données de consultations réelles⁷ des différents indicateurs disponibles dans OPER ont été collectées entre le 23 avril 2013 et le 5 juillet 2013. Ont été considérées comme des consultations autonomes, toutes les consultations qui ont eu lieu en dehors des journées de formations. Cela inclus un biais de sous-estimations dont les auteures sont conscientes : lors d'une journée de formations, il est possible qu'une personne formée précédemment se soit connectée de façon autonome, depuis chez elle ou son lieu de travail ; pour des raisons techniques, cette consultation est considérée (à tort) comme réalisée en formation. Il existe un second biais lié au fait que les personnes formées en premier (en l'occurrence le niveau méso) ont eu plus de temps pour effectuer des consultations autonomes que celles formées par la suite.

4. Résultats et interprétations

Cette section présente l'analyse d'une partie des données récoltées, explorant le sentiment des utilisateurs par rapport à l'outil proposé, les domaines pour lesquels ils jugent intéressant d'avoir des indicateurs en regard de ceux qu'ils ont déjà utilisés et la place des EENC parmi ces indicateurs. Ces résultats sont ensuite mis en relation avec les consultations d'indicateurs effectivement réalisées hors des formations. Pour terminer, les intentions d'utilisation et en particulier la possibilité d'un travail en équipe éducative sont analysées, dans la perspective d'une possible régulation des apprentissages.

1.1. *Le sentiment par rapport à l'outil OPER proposé – un prérequis*

Afin de contextualiser les données récoltées, il a paru opportun d'examiner en premier lieu le sentiment des participants par rapport à l'outil OPER. Des données issues des questionnaires de prétest il ressort notamment qu'avant même d'avoir découvert l'outil de pilotage OPER, la grande majorité des participants (78,88 %) exprime un sentiment positif par rapport à ce qui va leur être présenté. Les avis sont plutôt positifs (62,42 %) ou franchement positifs (16,46 %). Seuls 8,07 % des avis sont négatifs ou plutôt négatifs et 13,04 % des personnes ne prennent pas position a priori. On peut raisonnablement en déduire que, dans l'absolu, la création d'un outil d'aide au pilotage répond à une demande des acteurs du système éducatif aux différents niveaux d'organisation.

Les avis sont globalement encore plus favorables après que les participants ont découvert et manipulé OPER : 94,10 % des avis sont positifs et plutôt positifs. Les 42 personnes qui n'avaient pu ou voulu se prononcer a priori expriment majoritairement, après la formation, un sentiment plutôt positif (52,38 %) ou franchement positif (33,33 %). Seules 2,36 % des personnes qui avaient un a priori positif semblent déçues par l'outil proposé.

De ce point de vue, on peut considérer que la campagne de formation à l'utilisation d'OPER est un succès et que les participants accueillent favorablement l'outil proposé. Il s'agit là d'un prérequis essentiel à l'analyse de l'utilisation d'OPER. Ceci ne permet toutefois pas de préjuger de l'exploitation future qu'en feront spontanément les utilisateurs potentiels. Il conviendra à cet égard d'être particulièrement attentifs aux parties du questionnaire qui concernent les intentions déclarées d'utilisation et d'examiner aussi le nombre et le type de connexions effectuées en et hors formation.

7. Seules les personnes formées ont eu par la suite accès à l'application OPER, et ce dès la fin de leur demi-journée de formation.

6. La consultation d'un indicateur est identifiée et comptabilisée chaque fois qu'un indicateur a été visualisé par un utilisateur anonymisé. Cette visualisation implique en effet une étape de calcul à partir de la base de données et peut donc être repérée. Une consultation est donc différente d'une connexion à OPER.

1.2. *Le domaine le plus intéressant dans l'outil OPER : comparaison « avant/après »*

Les participants étaient invités à se positionner sur un domaine d'intérêt au sein de l'outil OPER⁸. Pour cette question, on constate que les omissions passent de 15,21 % avant la formation à 6,52 % après, ce qui semble indiquer que la découverte de l'outil OPER a permis à près d'un dixième des participants d'identifier un domaine (au moins) considéré comme important en termes de pilotage.

L'analyse des domaines choisis avant les formations, avant de faire connaissance avec le contenu proposé par l'outil OPER, indique que le domaine des parcours scolaires est le plus souvent pointé par les répondants comme un domaine essentiel (41,30 % des répondants), suivi par les résultats des élèves (38,50 % des répondants) et le personnel. A l'issue de la formation, après que les utilisateurs ont pris connaissance de l'outil et de son contenu, le domaine plébiscité comme étant le plus intéressant est sans conteste celui des résultats d'élèves (55,27 % des répondants). Les résultats proposés dans l'outil ne concernant que des évaluations externes, ceci montre l'intérêt des utilisateurs pour ce type d'indicateurs, en comparaison avec les autres domaines d'intérêt couverts par OPER. Le tableau 2 présente l'ensemble des réponses avant et après la formation.

Domaine(s) choisi(s)	% de répondants (sur 322 personnes)	
	Avant la formation	Après la formation
réponses multiples possibles		
Résultats	38,50	55,27
Public	22,98	23,91
Parcours	41,30	41,30
Personnels	30,43	8,38
Offre	28,88	22,98
Discrimination	10,25	6,21
Omission	15,21	6,52

Tableau 2. Domaines choisis avant et après la formation comme étant essentiel/le plus intéressant

1.3. *Les indicateurs déjà utilisés par les acteurs, une aide à l'interprétation*

L'analyse des réponses fournies par les participants à la question des indicateurs déjà utilisés par le passé apporte des informations supplémentaires. Elle permet d'affiner l'interprétation des résultats précédents, et de comprendre l'origine du basculement des réponses majoritaires du domaine des parcours scolaires (avant) à celui des résultats (après). Ces réponses ont été regroupées, lorsque c'était pertinent, selon les six catégories d'indicateurs couverts par l'outil OPER. Ainsi une réponse de type « taux de redoublement » a été intégrée au domaine « parcours ». Si les utilisateurs plébiscitent a priori « les parcours scolaires » comme le domaine indispensable, les indicateurs qu'ils ont déjà utilisés sont, eux, majoritairement des indicateurs de résultats (28,26 % des répondants à cette question), les parcours scolaires n'étant spécifiquement cités que par 4,97 % des répondants à cette question.

Ainsi, avant de faire connaissance avec l'outil OPER, un trio de tête semble émerger des attentes des utilisateurs : parcours scolaires – résultats – personnels. Dans le même temps, les indicateurs déjà utilisés par le passé sont dans un quart des cas des indicateurs de résultats. A l'issue d'une utilisation encadrée, ce sont les deux domaines des évaluations externes (55,27 %) et des parcours scolaires (41,30 %) qui se dégagent

⁸. Les réponses possibles couvraient les domaines de OPER, avec la possibilité de cocher « autres : ... » et de préciser la réponse.

nettement. On peut raisonnablement déduire de ces données que les indicateurs de résultats focalisent l'attention des utilisateurs, que ceux-ci en utilisaient déjà dans l'exercice de leurs fonctions et que la façon dont ces résultats sont présentés dans OPER constitue un plus. En revanche, la mise à disposition d'indicateurs de parcours scolaires semble répondre à une demande réelle et venir combler un manque.

1.4. La place des EENC ? Analyse des pratiques déclarées avant OPER

Avant la formation, les participants ayant déclaré avoir déjà été amenés à recueillir des informations sous forme d'indicateurs pour cerner précisément une situation étaient invités à préciser de quels types d'indicateurs il s'agissait. Sur les 149 réponses utilisables, 91 concernent des résultats d'élèves (61 %). Il faut en outre tenir compte du fait que de nombreuses réponses imprécises recouvrent peut-être des résultats d'élèves également puisqu'il s'agit de réponses telles que « des statistiques », « les indicateurs de l'Agers », « Tabor »...

Les indicateurs de résultats scolaires figurent donc parmi les informations qui focalisent le plus l'intérêt des participants et en particulier des chefs d'établissement puisqu'ils sont de loin les plus nombreux à avoir participé à la formation. On constate également que la majorité des résultats d'élèves que les participants déclarent avoir déjà utilisés sont des résultats à des évaluations externes. En dépit de certaines réticences ou critiques qui s'expriment parfois, les dispositifs d'évaluations externes, qu'elles soient certificatives ou non, entrent dans les pratiques de gestion des établissements.

1.5. La place des EENC après la formation à OPER ? Intentions déclarées

Après la formation, les participants étaient invités à répondre à la question suivante : « Après avoir découvert OPER, pour quelle problématique concrète pensez-vous pouvoir l'utiliser ? ». L'ensemble des réponses est présenté dans la figure 3. Les réponses du type « résultats scolaires » regroupent, ici aussi, le plus grand nombre d'avis (38 %). Les indicateurs de résultats accessibles sur l'application concernant exclusivement des évaluations externes (CEB¹⁰, CE1D¹¹, EENC), on peut dès lors considérer qu'un tiers au moins des participants envisagent d'utiliser OPER pour examiner les résultats aux différentes évaluations externes. Dans les réponses, il est question de *nuancer*, d'*interpréter*, de *situer*, de *comparer à des moyennes*...

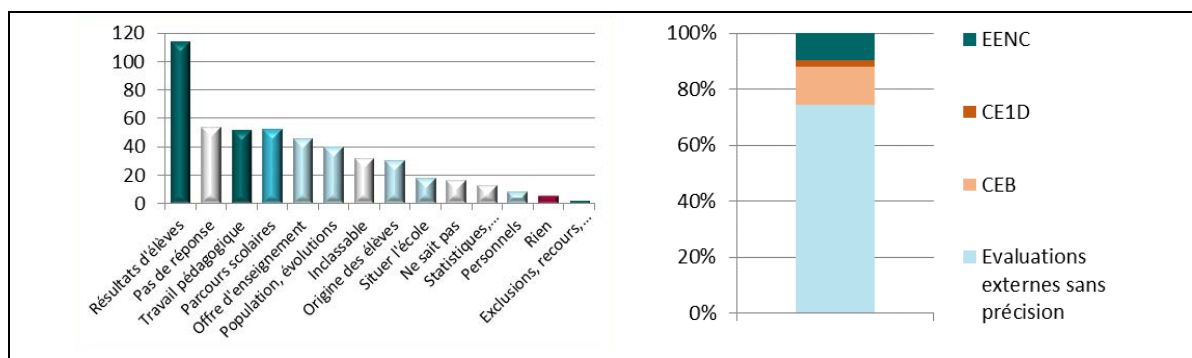


Figure 3. Réponses au post test décrivant l'utilisation future d'OPER

1.6. Au-delà des intentions, les indicateurs de résultats aux EENC sont-ils consultés ?

Telle qu'elle a été conçue, l'application permet d'examiner le nombre et le type de connexions effectuées par les utilisateurs. Il est ainsi possible d'obtenir des informations sur les indicateurs consultés. Au total, on compte

9. Tabor : TABLEAU de BORD, document mis à disposition des chefs d'établissement, reprenant un certain nombre d'indicateurs propres à leur établissement (taux de redoublement, effectifs d'élèves, caractéristiques du personnel et du public...).

10. CEB : Certificat d'Etude de Base, sanctionne la fin des primaires.

11. CE1D : Certificat d'étude du premier degré de l'enseignement secondaire.

6 423 consultations d'indicateurs (y compris durant les formations). Le tableau 3 présente de façon synthétique le nombre de consultations pour chaque catégorie d'indicateurs. Les consultations d'indicateurs de résultats représentent 18 % de l'ensemble des consultations. Parmi ces 1156 consultations ciblant les résultats, on compte 48 % de consultations des résultats des élèves au CEB, 23 % de consultations des résultats des élèves au CE1D et 29 % de consultations des résultats des élèves aux EENC.

Catégorie d'indicateurs	% de consultations			
	Total (6423 consultations)	Directions de CPMS 9 % du total des consultations	Conseillers pédagogiques 4 % du total des consultations	Chefs d'établissement 86 % du total des consultations
Origine géographique	12 %	5 %	12 %	13 %
Publics	30 %	38 %	40 %	28 %
Parcours	24 %	45 %	12 %	22 %
Résultats	18 %	7 %	8 %	19 %
Personnels	16 %	4 %	28 %	17 %

Tableau 3. Nombre de consultations total (y compris en formations) et part relative par catégorie d'indicateurs

On constate par ailleurs que selon les fonctions qu'ils occupent, les différents publics concernés par l'outil OPER n'en font pas une utilisation identique. Ainsi, les directions de CPMS consultent surtout des indicateurs dans la catégorie « Parcours » (45 %) et « Publics » (38 %). Les conseillers pédagogiques consultent principalement des indicateurs relatifs aux publics (40 %) et aux personnels (28 %). Quant aux chefs d'établissement, ils consultent des indicateurs dans toutes les catégories et ce d'une façon relativement équilibrée : 28 %, 22 %, 19 % et 17 % respectivement pour les indicateurs « Publics », « Parcours », « Résultats » et « Personnels ». Notons encore que la consultation d'indicateurs de résultats aux évaluations externes, qu'elles soient certificatives ou non, ne représentent que 8 % des consultations effectuées par les conseillers pédagogiques.

L'analyse des consultations d'indicateurs en dehors des temps de formation revêt une importance particulière car elle fournit des indications sur l'utilisation autonome de l'outil par les participants. Sur les 826¹² consultations d'indicateurs en dehors des temps de formation (soit 13 % de toutes les consultations), 72 % ont été effectuées par des chefs d'établissement, 11 % par des directions de CPMS et 17 % par des conseillers pédagogiques (il faut cependant tenir compte du fait que ces trois populations sont de tailles très différentes).

Les indicateurs de résultats aux évaluations externes (CEB, CE1D, EENC) sont consultés quasi exclusivement par les chefs d'établissement. Ces derniers ont consulté, hors formation, les dossiers de résultats aux EENC à 67 reprises, les indicateurs de résultats au CEB à 34 reprises et les résultats au CE1D à 30 reprises.

Ces données autorisent un certain optimisme, certes modéré, quant à une exploitation potentielle des résultats aux évaluations externes non certificatives comme outil de pilotage et de régulation des pratiques. Et ce d'autant plus que la période couverte par l'analyse (fin d'année scolaire) est peu propice à l'analyse des indicateurs de résultats et qu'aucun nouveau résultat n'a été ajouté aux indicateurs depuis les consultations que les participants ont été amenés à faire en formation.

12. Ce nombre est sous-estimé car il est possible, voire probable, que des utilisateurs aient consulté des indicateurs aux dates et heures de formations auxquelles ils n'étaient pas convoqués, mais cet élément n'a pas été pris en compte lors des analyses.

1.7. Utiliser des indicateurs ? Comparaison « avant/après »

Avant de suivre la formation, les utilisateurs déclarent majoritairement ne jamais ou rarement recueillir des informations sous forme d'indicateurs pour cerner une situation. Moins de 10 % déclarent le faire « souvent », comme l'indique la figure 4¹³. Ce point de départ d'un réel processus de pilotage s'avère donc négligé par la plupart des personnes rencontrées et témoigne sans doute d'une tendance, non pas à négliger le pilotage, mais à le construire sur la base d'une estimation plus ou moins floue de la réalité.

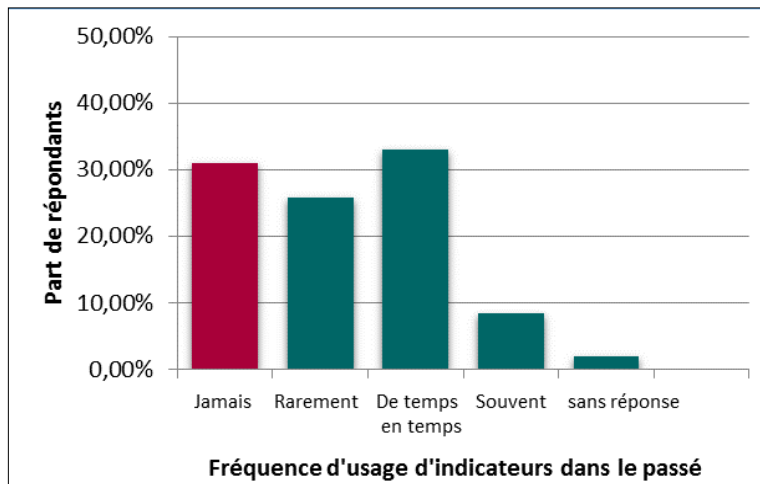


Figure 4. Effectifs de répondants s'exprimant sur la fréquence d'utilisation d'indicateurs pour cerner précisément une situation.

A la lumière de cette information, il est intéressant de noter les intentions déclarées à l'issue de la formation. Les participants étaient invités à se positionner sur une utilisation future d'OPER et des indicateurs qu'il fournit soit chacun à son niveau, soit en équipe pédagogique. La grande majorité des utilisateurs déclare envisager ou avoir l'intention d'utiliser OPER. Ils ne sont plus que 5,6 % à annoncer ne pas vouloir (ou pouvoir) le faire (figure 5). En regard des 31 % déclarant ne jamais avoir utilisé d'indicateurs par le passé, cette petite proportion montre qu'OPER peut être de nature à modifier les pratiques des participants en matière d'utilisation d'indicateurs dans une logique de pilotage.

13. Les indicateurs de fréquence d'utilisation d'indicateurs sont relatifs et auraient gagné à être davantage objectivables (une fois par semaine, une fois par trimestre, plutôt que rarement, de temps en temps). Il n'en reste pas moins que la réponse "jamais" choisie par 31% des participants reflète objectivement une situation.

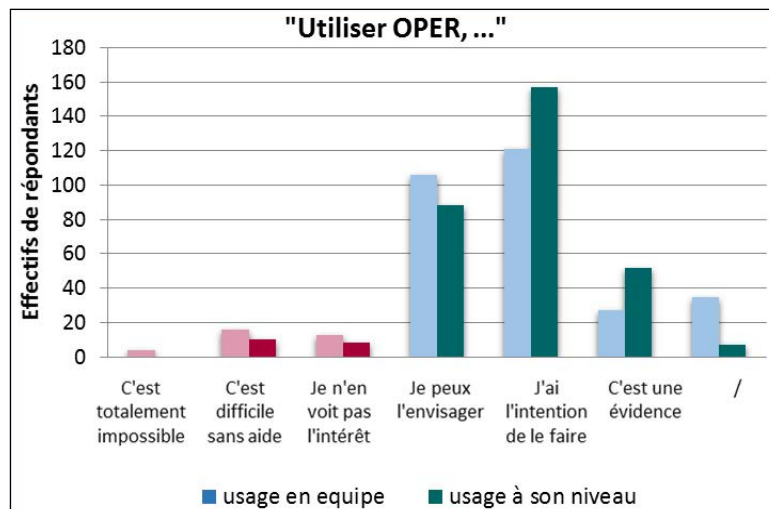


Figure 5. Effectifs de répondants s'exprimant sur l'usage futur d'OPER, en équipe pédagogique (à gauche, clair) et à leur niveau (à droite, foncé).

Un deuxième enseignement fourni par les réponses des utilisateurs concerne la potentielle utilisation d'OPER en équipe pédagogique. Si la distribution des réponses entre une utilisation impossible et une utilisation évidente « à son niveau » est nettement rassemblée vers la droite, on constate que lorsqu'il s'agit de le faire avec le reste de l'équipe éducative, les réponses se déplacent légèrement vers la gauche. Il semble donc que ce type d'utilisation coule moins de source qu'une utilisation par le seul chef d'établissement. Néanmoins, les réponses « J'ai l'intention d'utiliser OPER avec mon équipe éducative » restent plus nombreuses que les réponses « Je peux l'envisager ». Ceux qui déclarent trouver cela impossible, difficile ou inintéressant sont peu nombreux (10 %, en rose).

1.8. Quel type d'usage des indicateurs ? Analyse des intentions déclarées

Les réponses des utilisateurs à la question de l'utilisation future d'OPER, entre la potentielle utilisation en équipe pédagogique et l'utilisation seul, à son niveau, méritent un approfondissement. Il semble en effet intéressant d'analyser la façon dont les personnes formées, gestionnaire chacune à son niveau, envisagent l'usage d'OPER en équipe pédagogique, en tenant compte du fait qu'ils identifient ou non les résultats des élèves aux évaluations externes comme « LE domaine » essentiel pour qu'OPER soit utile.

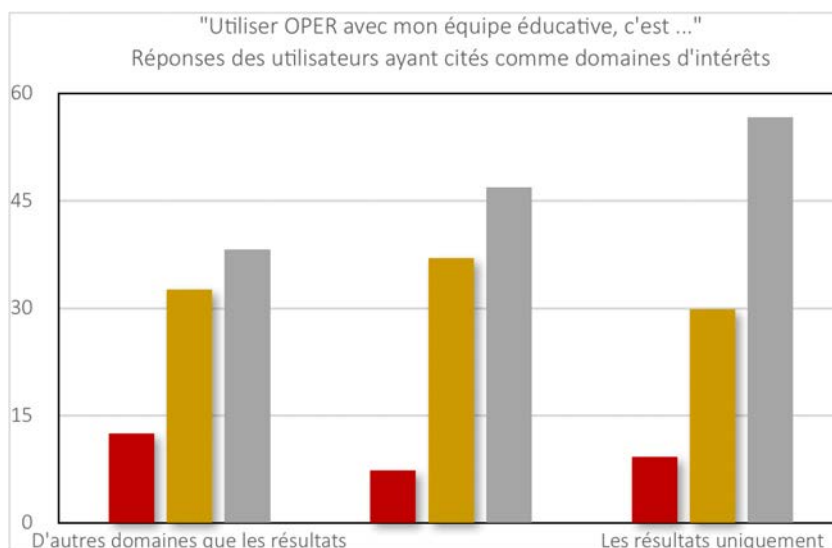


Figure 6. Proportion des types de réponses des utilisateurs s'exprimant sur l'utilisation future d'OPER, en équipe pédagogique en fonction de l'importance accordée au domaine des résultats d'élèves dans l'outil OPER.

Comme le montre la figure 6, on constate qu'une utilisation en équipe pédagogique est presque autant envisagée qu'acceptée par les utilisateurs qui n'ont pas cité les résultats scolaires comme domaine essentiel (1^{er} groupe). Si l'on observe les distributions des réponses de ceux qui ont choisi les « résultats » parmi d'autres domaines essentiels, on constate une diminution des refus et un déplacement vers des intentions de le faire (oui, 2^e groupe). Quant aux réponses de ceux qui ont choisi comme unique domaine essentiel celui des résultats, ce déplacement est ici très net.

Ainsi, l'importance accordée aux résultats des élèves semble s'accompagner d'une volonté plus grande de partager les indicateurs fournis dans OPER avec les autres membres de l'équipe éducative. Cet élément doit être considéré comme positif dans une perspective de pilotage au niveau micro. Car, s'il est de la responsabilité des chefs d'établissement de veiller à ce qu'un travail d'analyse et d'exploitation des résultats aux EENC (et des pistes didactiques) soit mené, l'essentiel de ce travail concerne (et se doit d'impliquer) l'ensemble des enseignants d'un établissement.

5. Discussion

Les données récoltées par les auteures n'ont pas encore pu être toutes analysées. Un certain nombre de constats et d'informations peuvent néanmoins être tirés des analyses présentées ici. Le premier, loin d'être anecdotique, est l'accueil favorable réservé par des chefs d'établissements, des conseillers pédagogiques et des directeurs de CPMS à un outil de pilotage (tant a priori qu'a posteriori). S'il faut prendre en compte la désirabilité d'une réponse favorable et relativiser l'ampleur des résultats, force est également de constater que les personnes déçues par l'outil OPER représentent moins de 2 %. A une époque où les processus « top-down » sont plutôt décriés, l'accueil favorable d'un outil « venu d'en haut » est probablement le signe d'une attente et semble indiquer qu'il y avait là un manque à combler. Ce résultat objective le vécu assez positifs des formatrices (et chercheuses) sur le terrain.

Prenant appui sur ce premier constat, les analyses menées, permettent de se faire une première idée de la situation dans le réseau, tout d'abord, en regard d'un pilotage, au sens du modèle proposé par Demeuse et Baye (2001). Les données montrent en effet qu'un quart des acteurs rencontrés ont déjà, par le passé, utilisé des indicateurs pour cerner une situation, première étape d'un réel pilotage. Si certains trouveront cette proportion faible, d'autres la considéreront comme encourageante. Pour leur part, les auteures préférèrent envisager la situation à l'issue de la formation à OPER, où 94 % des acteurs formés, au minimum, envisagent son utilisation. Dans l'optique d'initier la première étape, le premier pas vers un pilotage, il semble que l'outil OPER se positionne favorablement. L'analyse plus fine menée dans la foulée, montre que, tant avant qu'après avoir découvert OPER, les acteurs rencontrés privilégient les indicateurs de résultats d'élèves. Dans ce domaine, il semble que ce qui est proposé dans OPER arrive en complément d'indicateurs déjà utilisés dans le passé tout en offrant une plus-value. Parallèlement, les acteurs manifestent un vif intérêt pour des informations concernant les parcours scolaires des élèves, très peu utilisés jusque-là. Ceci signifie que les indicateurs de parcours proposés dans OPER ont, au moins en partie, répondu à cette attente.

En regard du pilotage, tel qu'il est envisagé par le décret de 2006 sur la base des EENC, d'autres constats peuvent être posés. D'une part, la place des EENC dans les pratiques passées des acteurs montre que la volonté politique de faire « procéder à un travail d'analyse et d'exploitation des résultats » (par les chefs d'établissement) et « d'intégrer ces résultats à leurs propres investigations » (pour les acteurs méso) trouve un écho (certes partiel) sur le terrain. D'autre part, suite à la présentation d'OPER, l'intérêt pour les indicateurs de résultats aux évaluations externes augmente de façon importante, signe qu'une mise à disposition facilitée influence l'appropriation par les acteurs de terrain. Au-delà de l'intérêt déclaré, les consultations des résultats aux EENC sont essentiellement le fait des chefs d'établissements. Dans une logique de pilotage sur la base des EENC, il apparaît essentiel aux auteures de rappeler que celles-ci ont lieu en début d'année scolaire et de ce fait, fournissent des indicateurs qui concernent l'ensemble de l'équipe éducative, encore davantage que les autres évaluations externes. En ce sens, la tendance à se projeter plus facilement dans un travail en équipe chez les acteurs qui privilégient les indicateurs de résultats apparaît comme un signe très positif en termes de pilotage au niveau micro sur la base des résultats des élèves.

6. Conclusions et perspectives

Ainsi, entre un intérêt déclaré chez les enseignants (Lafontaine & Dierendonck, 2008) et une utilisation stratégique des EENC dont témoignent les interpellations du monde politique à la publication des résultats aux différentes évaluations externes (i.e. L'avenir, 2013 ; La Libre, 2013), il semble que le pilotage de l'enseignement trouve un certain écho sur le terrain. Si la situation n'est pas idéale et que la part de chefs d'établissement, de conseillers pédagogiques et de directeurs de CPMS s'impliquant en ce sens reste limitée, on est loin de l'indifférence.

La mise à disposition d'indicateurs de résultats aux EENC faciles à utiliser reçoit, dans ce contexte, un accueil favorable et ouvre des perspectives d'amélioration à ces niveaux-là. Si, comme le pointait Suchaux (2008), l'action des chefs d'établissement et de CPMS au niveau micro, et des autres acteurs au niveau méso est nécessaire à un pilotage de l'enseignement, les données présentées amènent à penser que les pratiques de certains acteurs vont dans le bon sens et que outiller ces acteurs est, non seulement utile, mais bien accepté. Dans ces conditions, il est permis de croire en un dispositif d'évaluation externe qui se montrerait (encore) davantage au service des apprentissages.

Références bibliographiques

- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Collin, 4^e édition.
- Darling-Hammond, L. (1994). L'usage politique des indicateurs ? In CERI/OCDE, *Evaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 387-388).
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p. 24653.
- Décret de la Communauté française du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. *Moniteur belge*, 17 mai, p. 21058.
- Décret de la Communauté française du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. *Moniteur belge*, 23 août, p. 41954.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., & Verdier, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahier du service de Pédagogie expérimentale*, 5-6, 23-50. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- Deming, W. E. (1994). *The New Economics: For Industry, Government, Education*. Cambridge : MIT CAES.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : AGERS.
- Hourez, J., Soetewey, S., Crépin, F., & Malaise, S. (2012). *Mise en place d'un outil de pilotage effectif pour exploiter les évaluations externes non certificatives à différents niveaux*. 24^e Colloque international de l'ADMEE-Europe (Luxembourg ville, Luxembourg).
- L'avenir (2013). Les résultats de nos enfants? Peu brillants! En ligne http://www.lavenir.net/article/detail.aspx?articleid=DMF20130921_00363958
- La Libre (2013). CEB-CE1D: les raisons des écarts de résultats en maths. En ligne <http://www.lalibre.be/actu/belgique/ceb-ce1d-les-raisons-des-ecarts-de-resultats-en-maths-52426ecf3570bed7db9dce76>

- Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 195-218. Liège : Service de pédagogie de l'Université.
- Lafontaine, D. (2010). Discussion : pratiques évaluatives en classe et épreuves externes : quelles articulations ? *Actes du congrès de l'AREF*. Université de Genève, septembre 2010.
- Lafontaine, D., & Dierendonck, C., (2008), Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants en Communauté française de Belgique et en Suisse romande? *Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. En ligne : <https://plone2.unige.ch/admee08/tables-rondes/m-tr3/m-tr3-1> Consulté le 25 novembre 2014.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 499-517). Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, vol. 16, 4, December, 373-385.
- Suchaux, B. (2008). Evaluation externe et recherche empirique en éducation ; Quels apports pour l'amélioration de l'école primaire ? *Recherches et Educations*, 1, 89-104.