

# **L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution**

Bruno Suchaut

IREDU-CNRS et Université de Bourgogne

Février 2012

Dans un contexte où l'évaluation des enseignants fait débat en France et où elle est susceptible d'évoluer vers de nouvelles modalités, ce texte propose d'analyser cette question en la situant dans une perspective globale qui associe les enjeux présents de la politique éducative aux apports de la recherche en éducation. L'évaluation des enseignants peut prendre des formes très différentes d'un pays à l'autre allant de l'absence même d'évaluation à une évaluation basée sur la reconnaissance du mérite ayant des conséquences sur le traitement salarial des personnels (OCDE, 2006). En France, de nombreux constats ont été réalisés sur la faiblesse des formes actuelles d'évaluation des enseignants qui se révèlent peu efficaces et source d'iniquité. Si ce système semble peu satisfaisant, il est néanmoins inscrit dans la culture et la tradition de l'Education nationale, sa nécessaire évolution interroge les acteurs qui, s'ils admettent ces limites, expriment en même temps des réserves et des divergences sur les formes possibles que pourrait prendre un nouveau système. Il s'agira de voir en quoi l'évaluation des enseignants s'intègre dans une problématique plus large liée à la recherche de la qualité et d'efficacité du système. On rappellera dans un premier temps certains apports de l'évaluation des systèmes éducatifs avant de mettre en évidence le rôle de l'enseignant comme déterminant essentiel des apprentissages des élèves. Nous nous centrerons dans un second temps sur les modalités actuelles de l'évaluation des enseignants dans notre pays et sur ses perspectives d'évolution en en dégagant les enjeux, tant du point de vue des acteurs que de celui des responsables du système.

## **Le contexte général**

Pour la recherche en éducation, dans le domaine de l'évaluation des politiques éducatives, le rôle des enseignants dans le système prend place dans un environnement général qui intègre plusieurs éléments à l'origine de relations causales (figure 1). De manière schématique, il est possible de distinguer deux niveaux : celui du contexte national du pays

(économique, social, culturel..) dont dépend le système éducatif, celui du contexte d'enseignement qui rend compte des conditions de formation des élèves. Le contexte national du pays peut donc déjà être considéré comme un premier facteur, à un niveau très général, susceptible d'expliquer le développement quantitatif du système, mais aussi son degré de qualité que l'on peut notamment apprécier par le niveau de compétences et de connaissances des élèves mesuré dans les enquêtes internationales comme PISA<sup>1</sup>. C'est aussi au sein de ce contexte national que se développent les orientations en matière de politique éducative qui détermineront plus ou moins fortement les caractéristiques de l'environnement pédagogique dont bénéficieront les élèves. Les conditions de travail des enseignants et les conditions d'apprentissage des élèves sont donc déjà dépendantes du contexte national spécifique à chaque pays. Les comparaisons internationales permettent d'établir des liaisons fortes entre la richesse économique et les performances des systèmes en termes de couverture scolaire et de qualité des apprentissages. Mais si on limite l'analyse à des pays relativement comparables au niveau de la richesse (en excluant donc les pays à faibles revenus), les systèmes éducatifs s'avèrent très inégaux en termes de performances moyennes (Duru-Bellat, Mons, Suchaut, 2003).

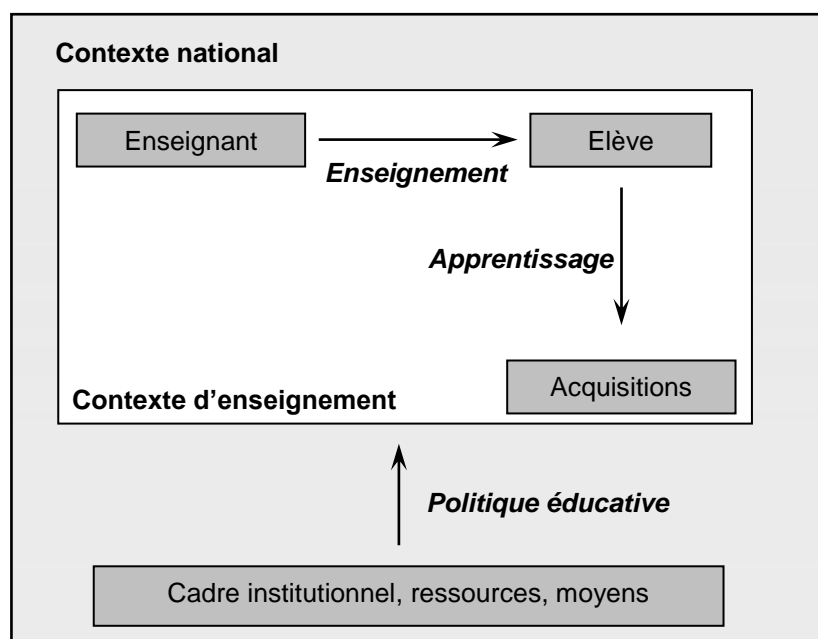


Figure 1 : Schéma d'évaluation du système éducatif (Suchaut, 2007)

Cette constatation encourage à mobiliser d'autres caractéristiques des pays, à côté de la richesse économique stricto sensu, comme des facteurs historiques et culturels pour rendre

<sup>1</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves, enquête conduite par l'OCDE tous les trois ans auprès des élèves âgés de 15 ans dans de nombreux pays.

compte de la diversité des situations rencontrées dans les différents pays. Il est toutefois difficile de les appréhender dans leur totalité à l'aide d'indicateurs et encore plus de les intégrer dans des modèles statistiques expliquant la variété du niveau de compétences des élèves. Au-delà de l'indicateur économique global (le PIB par tête), le cadre institutionnel et budgétaire exerce une influence sur les modes d'organisation des activités d'enseignement. Il s'agit alors d'identifier comment les instructions officielles, les réglementations mais aussi les moyens financiers et humains, se traduisent concrètement sur le terrain et contribuent à la qualité du système. Sur ce plan, les pays effectuent des choix différents en matière de priorité donnée au secteur éducatif et, au sein de secteur, entre les différents niveaux d'enseignement. Ces choix peuvent en partie se lire à travers les ressources mobilisées pour le système éducatif. Au niveau des moyens financiers tout d'abord, un indicateur classique utilisé dans les recherches est la dépense par élève. Quand on met en relation cet indicateur de ressources avec le niveau de compétences des élèves mesuré par les évaluations internationales, on obtient la situation visualisée par le graphique suivant (figure 2). Ce graphique associe les scores moyens en compréhension de l'écrit obtenus à l'enquête PISA de 2009 et les dépenses cumulées par élève jusqu'à l'âge de 15 ans exprimées en parité de pouvoir d'achat (données de 2008). Si la relation entre dépenses et résultats existe bien sur cet échantillon de pays (les dépenses par élève expliquent 36% de la variance des scores moyens :  $R^2 = 0,36^2$ ), elle n'est toutefois pas linéaire puisqu'au delà d'un certain niveau de coût (vers 40 000 USD), la corrélation disparaît totalement. Ainsi, des pays présentant des coûts unitaires très proches affichent des résultats variables (Italie, France, Canada, Finlande par exemple). De même, des pays obtiennent des performances comparables alors que leurs dépenses par élève sont très différentes (Pologne et Norvège notamment).

Une autre manière d'aborder cette question d'efficacité est de mobiliser des ressources non directement monétaires comme le volume de temps d'enseignement dispensé aux élèves avec l'hypothèse selon laquelle les pays qui offrent le plus de temps d'enseignement à leurs élèves, seraient ceux qui affichent les résultats les plus élevés (figure 3). Or, aucune relation statistique n'est observée entre le temps d'enseignement cumulé (de 7 à 14 ans) et le niveau de compétences des jeunes à l'âge de 15 ans. Le graphique permet en effet d'identifier, d'une part des pays avec des durées d'enseignement très variables et des résultats équivalents (Pays-Bas et Pologne par exemple) et, d'autre part, des pays affichant des performances très différentes avec des durées d'enseignement voisines (Corée et Fédération de Russie ou Australie et Luxembourg).

---

<sup>2</sup> Si l'on ne prend pas en compte la situation atypique du Luxembourg, du fait de la valeur particulièrement élevée de ses dépenses par élève et de ses faibles performances, la relation statistique est plus forte :  $R^2 = 0,46$ .

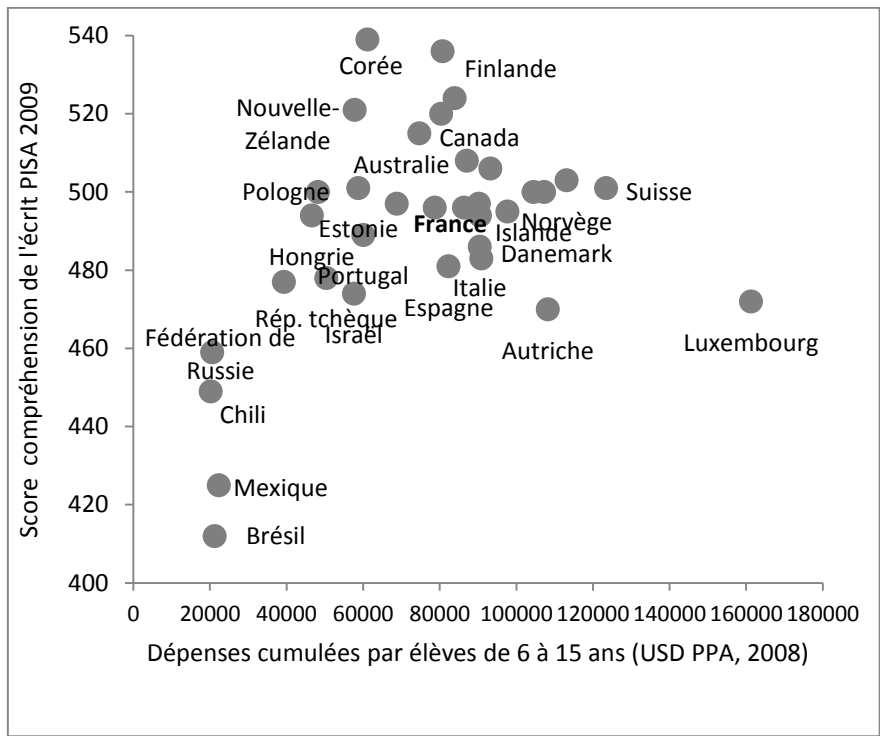


Figure 2 : Dépenses cumulées par élève et score moyen en compréhension de l'écrit<sup>3</sup>

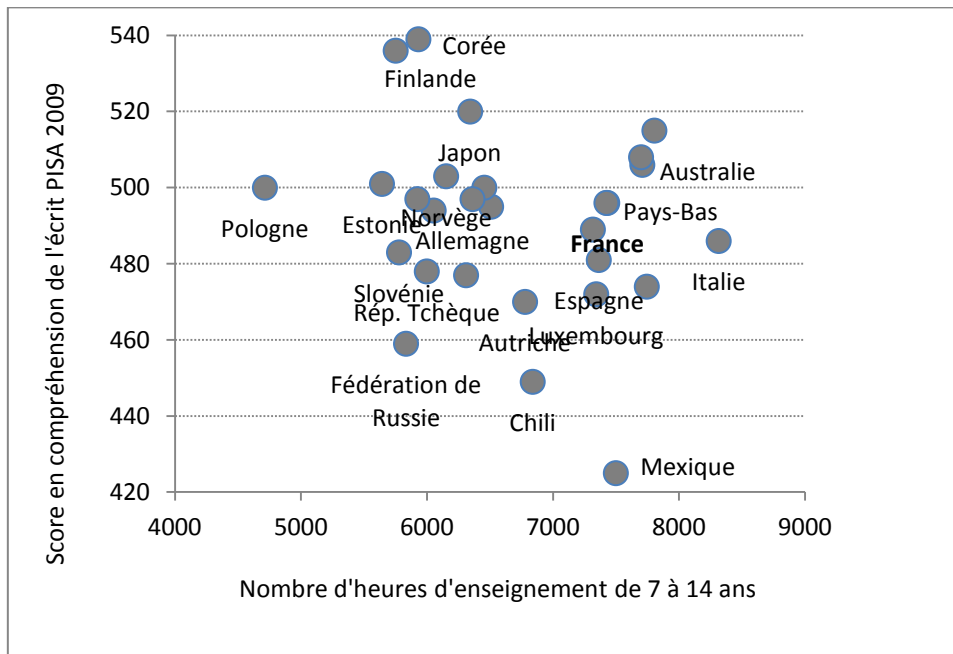


Figure 3 : Relation entre le nombre d'heures d'enseignement et le score moyen en compréhension de l'écrit.

<sup>3</sup> Pour faciliter la lisibilité, certains noms de pays ne figurent pas sur le graphique. Source des données : OCDE, PISA 2009. Source des données : OCDE, 2011.

Cette situation qui traduit une absence de relation est bien connue à ce niveau d'analyse global (Suchaut, 2009), elle invite à se poser la question de l'utilisation de ce temps d'enseignement et considérer sa dimension qualitative plutôt que de se limiter au seul volume d'heures, cela rejoint d'une certaine manière un phénomène classique auquel les économistes sont familiers, celui de l'arbitrage quantité / qualité.

En ce qui concerne plus spécifiquement la France, on relèvera la position moyenne de notre pays pour les deux indicateurs de ressources mobilisés (dépense par élève et temps d'enseignement). Les situations exposées précédemment suggèrent donc que d'autres éléments que les ressources interviennent dans l'explication du degré de qualité des systèmes éducatifs. On peut aussi suggérer qu'au-delà des ressources, la manière dont celles-ci sont transformées en termes d'organisation du système est primordiale. Ainsi, les orientations politiques en matière d'éducation qui peuvent jouer un rôle non négligeable sur les performances des élèves (Walberg, Paik, Komukai, Freeman, 2000 ; Woessmann, 2000). Ces orientations politiques sont multiples et interviennent à plusieurs niveaux du système éducatif. Une première dimension concerne la structure du système, c'est-à-dire la manière dont s'articulent les différents cycles d'enseignement au cours du cursus. La seconde dimension a trait à l'organisation, on s'intéresse alors à la façon dont les décisions sur le fonctionnement du système sont prises et au niveau de responsabilité des différents acteurs dans cette prise de décision. La troisième dimension est la régulation, elle recouvre les mécanismes et procédures mis en œuvre pour que les responsables puissent vérifier le respect des objectifs du système. A l'échelle mondiale et européenne, les systèmes éducatifs présentent une grande diversité dans ces trois dimensions.

Au niveau de la structure tout d'abord, plusieurs modèles coexistent allant de l'école unique des pays nordiques à l'école à filières des pays germaniques ; les parcours des élèves peuvent donc être plus ou moins différenciés selon le pays concerné. Sur le plan de l'organisation, la variété est aussi présente avec des systèmes très centralisés et d'autres adeptes de la décentralisation. Plusieurs réformes ont d'ailleurs eu lieu ces dernières décennies avec une vague de décentralisation qui a touché nombre de pays, alors que plus récemment, des systèmes historiquement décentralisés ont opéré un mouvement vers la centralisation. Pour rendre compte de la diversité des modèles d'organisation de manière plus fine, il est nécessaire d'utiliser une typologie qui prenne en compte les différents niveaux et champs de responsabilité des acteurs (état central, collectivités locales, établissements scolaires...) et qui dépasse l'opposition classique centralisé versus décentralisé (Mons, 2004a). Enfin, en ce qui concerne la régulation, et dans ses différents aspects (procédures de diagnostic et de

planification, incitations), des différences nettes apparaissent aussi entre les systèmes (Meuret, 2004). Dans certains pays, les procédures de régulation confrontent les résultats obtenus dans les écoles aux objectifs visés et développent de fortes incitations à destination des enseignants comme en Angleterre ou aux Etats-Unis, alors que d'autres pays, comme la France, se limitent à une forme de régulation minimale, sans véritables incitations.

Si la structure des systèmes éducatifs et leur caractère plus ou moins différenciateur (degré de ségrégation entre établissements, durée du tronc commun, présence ou non de filières...) exerce une influence en termes d'efficacité et d'équité (Duru-Bellat, Suchaut, 2005a), il est difficile d'établir des liens de causalité entre l'organisation des systèmes (décentralisation, degré d'autonomie...) et ces mêmes dimensions (Mons 2004b). La régulation semble en revanche être un élément porteur important de la politique éducative (Meuret, 2004) : connaître les pratiques mises en œuvre, définir des objectifs, aider les agents à les atteindre sont autant de points qui peuvent potentiellement jouer sur la qualité de l'école. La littérature ne fait toutefois pas consensus sur cette question, notamment quand on l'aborde sous l'angle de l'évaluation par les résultats (Mons, 2009). L'analyse des mécanismes de gestion du système à ses différents niveaux, de pilotage des actions et d'évaluation des acteurs et des structures (les classes, les écoles) n'est pas aisée (ces mécanismes sont pas toujours facilement identifiables) et si l'organisation centralisée du système français rend a priori peu probable toute variété, plusieurs travaux ont montré qu'il existait néanmoins une grande diversité sur le plan des curricula et des pratiques pédagogiques in situ, ayant pour conséquence des inégalités de réussite et de carrière scolaires au niveau des élèves (Attali, Bressoux, 2002). L'analyse de l'environnement (ou contexte) scolaire suscite donc un intérêt particulier pour la politique éducative (Suchaut, 2010).

### **Environnement scolaire et effet enseignant**

Le contexte d'enseignement s'appréhende à différents niveaux : établissement scolaire, classe et enseignant. Ces effets de contexte, mis en évidence en France dans les années quatre-vingt, témoignent de l'influence potentielle de nombreux facteurs qui peuvent se répartir en plusieurs catégories. Il existe tout d'abord des variables directement liées à la politique éducative et aux ressources financières qui y sont associées, celles-ci rendent compte de la manière dont est organisé le contexte d'un point de vue structurel comme par exemple le nombre d'élèves dans la classe ou encore le niveau de formation des enseignants. La seconde catégorie regroupe des variables concernant la composition du groupe classe et sa mixité. Cette dernière peut s'exprimer au niveau social (composition

sociale du groupe d'élèves), académique (niveau scolaire des élèves), mais aussi structurel (groupements d'élèves d'âge et de sections différents), tout cela contribuant à constituer des contextes d'apprentissage plus ou moins hétérogènes et d'efficacité pédagogique variée (Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Duru-Bellat, Suchaut, 2005b ; Leroy-Audouin, Suchaut, 2005). Un troisième ensemble d'éléments traduit l'influence des situations pédagogiques et didactiques au sein de la classe. De multiples aspects peuvent être envisagés dans ce domaine mais les recherches françaises, peu nombreuses, se sont limitées seulement à quelques-uns dont les plus explorés sont la planification de l'enseignement et la gestion du temps scolaire (Attali, Bressoux, 2002).

Le contexte d'apprentissage de l'élève dépend également du comportement social de l'enseignant, le groupe classe constitue un terrain de recherche riche pour la psychologie sociale qui livre des éléments utiles à l'action, notamment par l'étude des situations de comparaison sociale fréquentes en milieu scolaire, du jugement évaluatif de l'enseignant (Bressoux, Pansu, 2003). La psychologie cognitive insiste aussi sur l'importance du lien entre l'organisation des relations sociales en classe et les acquisitions des élèves et notamment le fait que les enseignants doivent multiplier les « feed-back » en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent. L'étude des interactions maître-élèves et des comportements des acteurs demande alors une complémentarité d'approches disciplinaires pour mieux en saisir la complexité. Enfin, parmi les facteurs liés au contexte scolaire, des caractéristiques personnelles de l'enseignant (expérience professionnelle, motivation etc...), jouent eux aussi un rôle pour expliquer les différences de résultats entre les élèves. En fonction de tous ces éléments cités, l'identification précise des facteurs d'efficacité pédagogique est délicate, tant ces facteurs sont nombreux et en interdépendance. Toujours est-il que l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'explication des différences de réussite entre les élèves.

Sur le plan méthodologique, les recherches menées sur ce thème permettent d'expliquer la variance des acquisitions scolaires des élèves au cours d'une période donnée et d'identifier la part de chacun des groupes de facteurs principaux, dont le contexte scolaire (figure 4). Globalement, ce contexte scolaire explique environ 15% des différences d'acquisition entre les élèves sur une année scolaire, soit un peu plus de 20% de la variance expliquée du fait que les modèles n'expliquent que 70% de la variance totale (30% de variance est non expliquée par les modèles statistiques). Cette proportion peut paraître faible en comparaison avec les caractéristiques de l'élève (niveau de compétences initial en début d'année scolaire), elle est néanmoins nettement supérieure aux différences dues à l'environnement familial qui se créent en cours d'une année et contribuent à des inégalités

sociales de réussite (Duru-Bellat, 2002 ; Suchaut, 2002a). Les chances de progression des élèves dépendent donc bien de leur environnement scolaire qui peut se décomposer, au niveau statistique, en plusieurs dimensions interdépendantes : effet établissement, effet classe et effet enseignant.

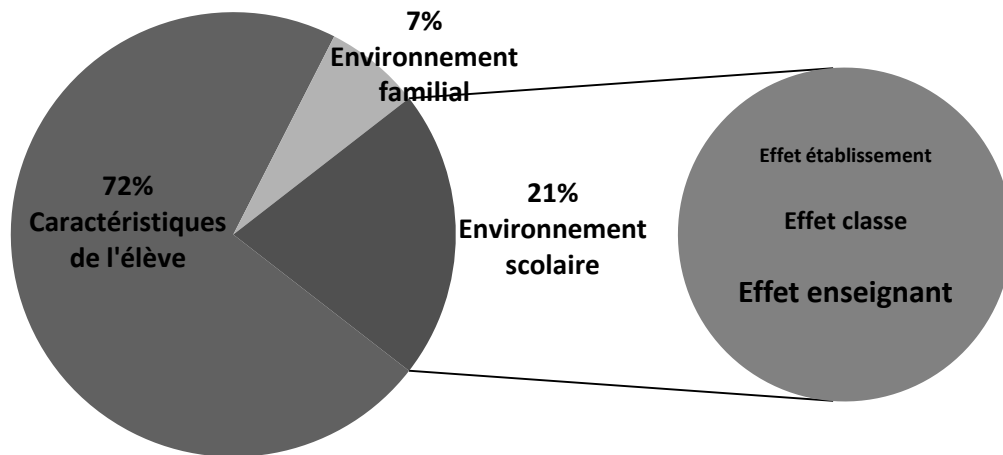


Figure 4 : Parts de la variance expliquée des acquisitions des élèves par les différents groupes de facteurs (école primaire)<sup>4</sup>

Si l'effet établissement est réduit en France en ce qui concerne les collèges, de l'ordre de seulement quelques points de variance (4 à 5% tout au plus), il est quasiment inexistant pour les écoles élémentaires (Bressoux, 1994). L'effet classe (le fait que les élèves peuvent progresser différemment selon la classe fréquentée) est en revanche plus marqué (de l'ordre de 10 à 20% de la variance totale) et intègre deux composantes. La première a trait au groupe d'élèves (niveau moyen, degré d'hétérogénéité, tonalité sociale...) qui influence les relations entre pairs et les interactions enseignant-élèves. Ces variables, mentionnées auparavant, ont toutefois un effet d'une ampleur limitée sur les acquisitions des élèves et sans commune mesure avec l'effet enseignant, qui peut-être considéré comme une seconde composante de l'effet classe. De très nombreuses recherches montrent sans ambiguïté que l'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves et cela se vérifie dans différents contextes, aussi bien dans les pays développés (Gauthier, Dembélé,

<sup>4</sup> Les pourcentages indiqués sur le graphique correspondent aux parts de la variance des acquisitions expliquée par les différents groupes de facteurs dans des modèles de régression basés sur la valeur ajoutée produite sur une année scolaire (sur la base d'un pré-test et un post-test). Il s'agit de chiffres moyens valant pour l'école primaire sachant que les modèles n'expliquent jamais plus de 70% de la variance des acquis scolaires (soit 30% de variance non expliquée par les modèles).



2004 ; Nye, Konstantopoulos, Hedges, 2004) que dans les pays en développement (Mingat, Suchaut, 2000).

On comprend alors les enjeux en matière de politique éducative pour considérer l'effet enseignant comme un levier possible pour améliorer les résultats du système. La figure suivante (figure 5) témoigne de cet effet enseignant en le symbolisant par une relation de transformation entre les acquisitions initiales et finales des élèves (au début et à la fin d'une période scolaire donnée). Chacune des droites représente l'évolution des performances d'un groupe d'élèves encadré par un enseignant. Le cas A rend compte d'un enseignant qui affiche une efficacité moyenne réduite (au regard des lignes en pointillés symbolisant le niveau d'acquisition moyen des élèves en début et en fin de période) et dont les écarts entre les élèves se sont accentués en cours de période (la pente de la droite est forte). Le cas B correspond au contraire un enseignant qui assure un enseignement efficace (le niveau moyen de la classe en fin de période est supérieur à la moyenne) et équitable : les écarts entre élèves se sont réduits au cours de la période (cela peut être constaté par la faible pente de la droite).

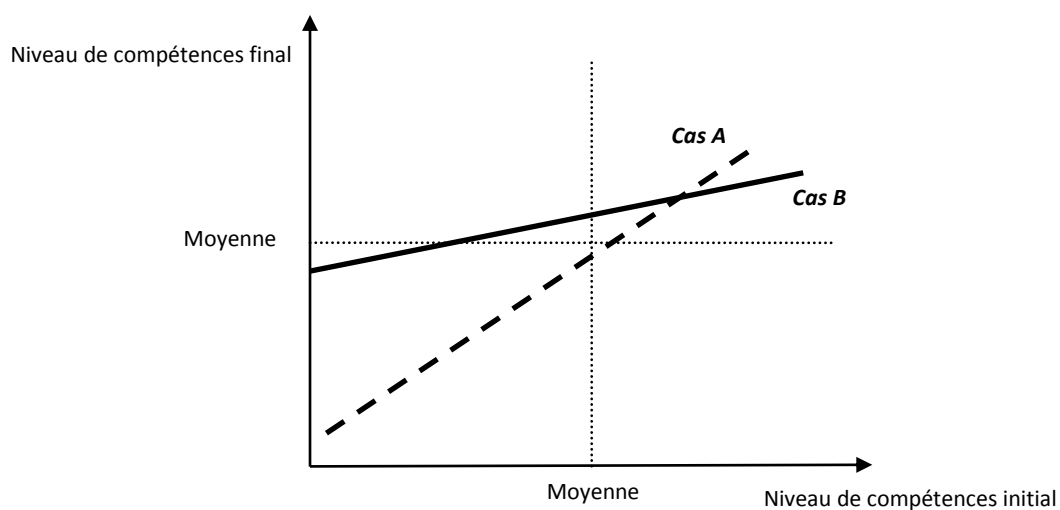


Figure 5 : Efficacité et équité pédagogique (niveau enseignant)

Ces situations contrastées illustrent la variété possible des contextes d'apprentissage des élèves au sein du groupe classe. Il faut aussi préciser que ces deux dimensions (efficacité et équité) sont statistiquement liées et que les enseignants les plus efficaces sont aussi, le plus souvent, les plus équitables. Ainsi, l'efficacité pédagogique se traduit surtout par la capacité à faire progresser les élèves faibles. Cette efficacité de l'enseignant est toutefois dépendante

des caractéristiques du groupe d'élèves et même si cet effet enseignant, d'une année sur l'autre reste relativement stable, il existe pour un même enseignant une grande variété des pratiques (Bru, 1991 ; Crahay, 1989) mais aussi des effets de ses pratiques. Par exemple, le temps d'implication des élèves peut varier nettement d'une année sur l'autre pour un même enseignant (Bressoux, 2003). L'effet enseignant relève donc d'une alchimie complexe entre les compétences de l'enseignant, les caractéristiques du public d'élèves et les méthodes pédagogiques mobilisées. Sur ce dernier aspect, les recherches permettent de dégager des éléments d'efficacité essentiels comme le recours à l'enseignement explicite (Brophy, Good, 1986 ; Gage, 1986 ; Rosenshine, 1986) ou les attentes des enseignants envers les élèves (Brophy, Good, 1974). Dans le contexte français, les études sur l'effet enseignant sont plus rares et fournissent des résultats dont la portée est limitée (Suchaut, 2003).

Si l'on se place du point de vue du pilotage du système, il peut alors être tentant de considérer l'effet enseignant de manière globale en mesurant les écarts de performances d'un enseignant à l'autre sur la base de la valeur ajoutée ; cette méthode serait en effet la plus adaptée pour évaluer objectivement l'impact de l'enseignement sur les apprentissages des élèves (Meyer, 1997). Cela a été fait lors d'expérimentations développées aux Etats-Unis sur de très larges échantillons, au Texas (Babu, Mendro, 2003) et dans le Tennessee (Sanders, Horn, 1998) notamment. Si la mesure de cet effet enseignant peut être utilisée dans des activités de recherche basées sur des échantillons d'établissements et de classes, les contraintes méthodologiques associées à cette mesure permettent difficilement qu'elle soit mobilisée de manière pérenne comme indicateur de pilotage à l'échelle du système éducatif<sup>5</sup>. Il faudrait en effet se baser sur une mesure relative des progrès des élèves pour neutraliser l'effet de leurs caractéristiques personnelles (sociales notamment) et tenir compte de la contrainte liée aux effectifs d'élèves considérés (dans certaines classes rurales ou les classes à plusieurs cours les effectifs d'une section donnée peuvent être très faibles et rendre les estimations peu fiables). La confection d'outils de mesure de l'efficacité pédagogique au niveau national, adaptés à chaque niveau d'enseignement serait donc peu envisageable et même assez irréaliste en ce qui concerne l'enseignement secondaire où un même enseignant a en charge plusieurs groupes d'élèves<sup>6</sup>. Au-delà de ces contraintes

---

<sup>5</sup> Notamment la mobilisation de tests d'acquisitions en début et fin d'année scolaire pour chaque classe et l'analyse de l'effet enseignant à partir de modèles multivariés intégrant les caractéristiques du public d'élèves.

<sup>6</sup> Cela nécessiterait d'évaluer les élèves dans chaque discipline et d'avoir, pour chaque enseignant, une mesure globale de son efficacité pour l'ensemble des élèves dont il a la charge dans sa propre discipline.

méthodologiques, s'ajoutent des difficultés logistiques et institutionnelles de mise en œuvre liées à la lourdeur d'un tel dispositif.

### ***L'évaluation des enseignants : modalités actuelles et perspectives d'évolution***

Si l'évaluation institutionnelle des enseignants ne peut se réaliser sur une telle base du fait de toutes ces contraintes, elle s'inscrit toutefois pleinement dans le registre théorique de l'efficacité pédagogique et elle pourrait potentiellement exercer son influence selon deux voies complémentaires : i) le développement de pratiques efficaces via la formation et le conseil et ii) la motivation des enseignants via des mécanismes d'incitations. La question de l'évaluation des enseignants peut alors être vue selon deux points de vue, celui des responsables du système en tant que levier d'efficacité pour l'atteinte des objectifs, celui des acteurs en termes d'incidences sur leur carrière professionnelle. A l'heure actuelle, le système d'évaluation est loin de satisfaire à cette logique de mesure de l'efficacité pédagogique et de ses effets escomptés pour plusieurs raisons complémentaires.

En premier lieu, l'organisation de notre système confère à l'évaluation des enseignants et au contrôle de leurs pratiques un caractère distant par rapport à la vie scolaire quotidienne. Les inspections individuelles réalisées par les IEN (inspecteurs de l'Education nationale) pour le premier degré ou les IPR (inspecteurs pédagogiques régionaux) pour le second degré reposent sur une faible fréquence : en moyenne tous les trois ou quatre ans pour l'enseignement primaire et tous les sept ans pour le secondaire. A cela s'ajoute une diversité notable des pratiques en matière d'inspection, à la fois en terme de fréquence et de contenu (Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat, 1997). Même si l'expertise des inspecteurs est pertinente, l'évaluation des compétences pédagogiques des enseignants est, du fait de la faible fréquence des inspections, difficilement apte à rendre compte de la démarche professionnelle de l'enseignement sur une longue période. En second lieu, la dimension formative de l'inspection est aussi limitée. Même si des conseils sont formulés à l'égard des enseignants à l'issue des visites de l'inspecteur lors des entretiens, leur application est rarement soumise à une nouvelle observation (sauf dans certains cas particuliers : enseignants débutants ou en difficulté). En outre, la tradition française laisse à l'enseignant une grande liberté qui se manifeste dans différents aspects de sa pédagogie (Suchaut, 2002b) si bien que l'autorité pédagogique de l'inspecteur est réduite et ne conduit jamais à imposer des méthodes (Bressoux, 2007).

Si l'on se centre à présent sur la question des incitations liées à l'évaluation individuelle, elles restent modestes elles aussi. Même si la note pédagogique attribuée lors de l'inspection (et combinée pour le second degré à la note administrative donnée par le chef d'établissement) participe à l'avancement dans la carrière, son effet reste modeste, sauf si on considère le cas extrême entre un enseignant qui avancerait pendant toute sa carrière au grand choix (mode d'avancement le plus rapide) et un autre qui ne bénéficierait que du mode d'avancement le plus lent, c'est-à-dire à l'ancienneté (Merle, 1997, cité par Bressoux, 2007). Ainsi, dans l'enseignement secondaire, le nombre d'années nécessaire pour atteindre le dernier échelon peut afficher une variation maximale de dix ans (Chassard, 2002). Au niveau des incitations négatives qui découlent de l'inspection, elles sont très rares ; ainsi, dans le premier degré, la note pédagogique d'un enseignant n'est diminuée que dans 0,5% des cas (Ferrier, 1997). De façon générale, les modalités d'évaluation actuelles des enseignants parviennent difficilement à mobiliser les acteurs dans une logique d'efficacité, tant sur le plan pédagogique et de la formation que sur le plan de la motivation personnelle. Pourtant, cette forme d'évaluation traditionnelle possède encore une forte valeur symbolique qui est encore davantage associée au contrôle (conformité aux directives nationales) qu'à une évaluation intégrée au fonctionnement pédagogique de l'établissement et de la classe, même si des évolutions sont apparues ces dernières décennies.

Il reste alors à envisager un autre modèle d'évaluation qui puisse être considéré comme un réel levier d'efficacité pédagogique. La logique de pilotage par les résultats invite à examiner la question des incitations liées au mérite professionnel. Le métier d'enseignant recouvre toutefois diverses dimensions qui ne se limitent pas uniquement à l'acte pédagogique lui-même : préparation des cours, corrections, formation personnelle, etc... Les conditions d'exercice du métier peuvent elles aussi varier très sensiblement en fonction du niveau d'enseignement considéré, de l'établissement d'affectation et des caractéristiques de son public. En outre, et c'est sans doute cela qui fait l'une des spécificités de ce métier, la nature et l'efficacité de l'acte pédagogique sont en partie liées au contexte d'enseignement comme nous l'avons souligné auparavant, c'est-à-dire au groupe d'élèves qui composent la classe. La définition du mérite est donc problématique et il n'est pas aisé de distinguer l'investissement personnel de l'enseignant d'autres composantes de l'acte pédagogique. Dans une logique d'évaluation par les résultats, le principe d'une évaluation au mérite peut paraître attractif pour les décideurs mais il soulève plusieurs interrogations et ne semble pas atteindre les objectifs escomptés quand on analyse les effets de cette mesure dans le cadre d'une expérimentation contrôlée (Springer, Ballou, Hamilton, Le, Lockwood, Mc Caffrey, Pepper, Stecher, 2010). Même dans le cas d'un bonus substantiel accordé aux enseignants qui affichaient initialement la valeur ajoutée la plus élevée (en tenant donc compte du

niveau initial des élèves), les enseignants les plus « méritants » n'ont pas fait davantage progresser les élèves. Il semble alors que l'efficacité pédagogique repose plus sur le savoir-faire pédagogique que sur la motivation (Cusset, 2002). Compte tenu de ce constat, ainsi que celui précédemment évoqué concernant les difficultés à généraliser une mesure de l'efficacité pédagogique de l'enseignant, une autre perspective d'évolution doit être envisagée, celle-ci pouvant reposer sur deux principes généraux.

Un premier principe est de distinguer l'évaluation du processus d'avancement dans la carrière. Les acteurs eux-mêmes reconnaissent que le système actuel ne permet pas de récompenser les « bons » enseignants, ni de sanctionner les « mauvais » (Chassard, 2002). L'avancement dans la carrière (qui dépend de la note pédagogique) se caractérise par une certaine iniquité puisqu'il est lié à la fréquence des inspections et du poids important attribué à la première note d'inspection. Compte tenu de cela et de l'absence de lien net entre l'efficacité pédagogique et la reconnaissance du mérite en terme financier, on pourrait envisager que l'avancement obéisse à des situations plus harmonisées entre les enseignants et soit dissocié de l'évaluation pédagogique, comme cela se pratique dans d'autres pays. Cette déconnexion entre avancement de carrière et évaluation des personnels fait d'ailleurs son chemin dans les réflexions menées par les acteurs, elle est d'ailleurs revendiquée par un syndicat enseignant, le SGEN-CFDT<sup>7</sup>.

Un second principe est de préférer l'évaluation collective à l'évaluation individuelle. De nombreux arguments plaident en effet pour cette forme d'évolution tant sur le plan institutionnel<sup>8</sup> que scientifique (Bressoux, 2007). A titre d'illustration, sur le plan des incitations, des travaux montrent que les programmes d'attribution collective de récompense sont plus efficaces que ceux s'appuyant sur l'évaluation de résultats individuels (Laderrière, 2007). L'évaluation collective a surtout l'intérêt de contribuer au développement du travail en équipe et d'une culture collaborative commune à l'établissement qui est très peu présente en France, alors que celle-ci est plus ancrée dans d'autres pays, en Angleterre notamment (Osborn, Broadfoot, 1992). C'est donc dans ce cadre d'une démarche collective à l'échelle de l'établissement scolaire qu'il convient de réfléchir à

---

<sup>7</sup> Communiqué de presse du SGEN-CFDT, n°39 du 6 février 2012. [http://www.cfdt.fr/content/medias/media/36780\\_CLzsrHoXtRTgexC.pdf](http://www.cfdt.fr/content/medias/media/36780_CLzsrHoXtRTgexC.pdf)

<sup>8</sup> « L'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement » (rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989), le décret du 18 juillet 1990 mentionne que l'on doit évaluer à la fois « le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants ».

d'autres modalités d'évaluation à la suite de certains auteurs (Bressoux, 2007 ; Cusset, 2011 ; Mingat, 1997). La logique générale est proche de celle qui a été à l'origine de la création des IPES (indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires), tout en étant plus ambitieuse quant aux effets attendus de cette forme d'évaluation. Compte tenu des éléments exposés précédemment, nous allons présenter les grands principes d'une démarche d'évaluation au niveau des établissements scolaires et les outils qui peuvent y être associés.

Un premier point concerne la mesure des résultats. S'il ne fait pas de doute que cette mesure doit rendre compte des acquis des élèves, il convient de considérer plusieurs dimensions de cette mesure : réelle, relative et évolutive (Mingat, 1997). La mesure réelle (ou absolue) correspond à un niveau d'acquisition moyen des élèves en référence à une norme nationale, tandis que la mesure relative intègre les caractéristiques du public d'élèves. De ces deux mesures, peut être déduite une troisième qui permet d'apprécier, par différence, les évolutions dans le temps. Compte tenu de la lourdeur d'un tel dispositif et de la difficulté à saisir une évolution sur le court terme, une prise d'information tous les trois ans paraît suffisante et permettrait de coupler la mesure des résultats aux projets d'établissements et aux actions conduites pour atteindre les objectifs fixés. La figure suivante envisage les situations de quatre établissements en fonction des différentes dimensions liées à la mesure des performances moyennes des élèves.

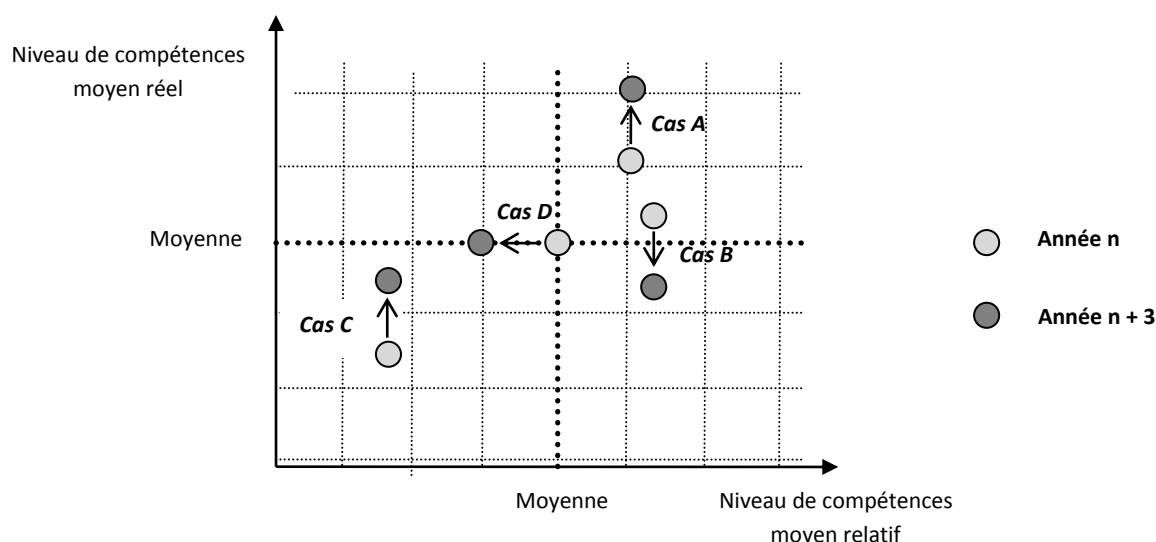


Figure 5 : Mesure de l'efficacité pédagogique (niveau établissement)

Pour chacun des établissements, il existe une mesure du niveau moyen des élèves ainsi qu'une mesure relative qui tient compte des caractéristiques (sociales notamment) de la population d'élèves qui fréquente cet établissement. En outre, ces deux mesures sont disponibles pour l'année « n » et l'année « n + 3 ». Le premier établissement (cas A) affiche à l'année n + 3 des résultats réels supérieurs à ceux escomptés sur la base des caractéristiques de son public d'élèves (résultats relatifs) et ses résultats se sont améliorés au cours de la période considérée (meilleure positionnement de l'établissement à l'année n + 3 qu'à l'année n). Le second établissement (cas B) est dans une situation opposée au précédent puisque les résultats observés sont inférieurs à ceux attendus ; en outre, la position de l'établissement s'est dégradée au cours du temps. Le cas du troisième établissement (cas C) est bien différent dans la mesure où ses résultats observés sont faibles (inférieurs à la moyenne) mais néanmoins nettement supérieurs aux résultats relatifs et les performances de l'établissement se sont améliorées au cours de la période observée. Enfin, le cas du quatrième établissement (cas D) rend compte d'un état stable entre l'année n et l'année n + 3 (les résultats observés sont moyens aux deux années considérées) alors que les résultats relatifs se sont dégradés au cours du temps. Cette situation, a priori peu fréquente, traduirait une évolution des caractéristiques moyennes du public d'élèves dans le temps qui serait le fait de mouvements notables de population d'élèves (départs d'élèves ayant des caractéristiques scolaires et sociales « favorables » ou arrivées massives d'élèves ayant des caractéristiques plus « défavorables » à la réussite scolaire).

Ces quatre situations ne rendent pas compte de l'ensemble des cas observables dans la réalité mais donnent néanmoins une idée des réponses possibles de l'institution en termes de pilotage. Ainsi, le cas A (bons résultats relatifs et observés, amélioration temporelle), pourrait conduire à une gratification au niveau de l'établissement et de l'équipe pédagogique dont les modalités sont à définir (bonification indiciaire temporaire, prime collective etc...). Le cas B (résultats observés inférieurs à la moyenne et résultats relatifs légèrement supérieurs la moyenne, dégradation temporelle) pourrait donner lieu à un encadrement pédagogique particulier afin d'inverser la tendance. Pour le cas C (résultats relatifs très faibles et résultats observés inférieurs à la moyenne, amélioration des résultats dans le temps), la réponse institutionnelle appropriée serait ciblée sur les moyens supplémentaires à accorder à un établissement qui obtient des résultats modestes mais avec un public d'élèves très défavorisé. Enfin, pour le cas D (résultats observés moyens et en progrès avec une évolution défavorable du public d'élèves), la réponse pourrait, comme pour le cas A être envisagée en termes de gratification tout en apportant une aide en termes de moyens. Le tableau suivant (tableau 1) synthétise les éléments relatifs aux quatre exemples de situations d'établissements au regard de l'évaluation.

Tableau 1 : Exemples de situations d'établissements au regard de l'évaluation

	Mesure réelle	Mesure relative	Mesure évolutive	Réponse institutionnelle
Cas A	++	+	↗	Gratification au niveau de l'équipe pédagogique
	Résultats élevés, supérieurs à ceux attendus et amélioration temporelle			
Cas B	-	+	↘	Encadrement pédagogique
	Résultats inférieurs aux attentes et dégradation des résultats dans le temps			
Cas C	-	--	↗	Moyens supplémentaires, aide pédagogique
	Résultats faibles mais supérieurs à ceux attendus, amélioration temporelle			
Cas D	0	-	↗	Gratification, moyens supplémentaires, aide pédagogique
	Résultats moyens mais supérieurs à ceux attendus, progrès réalisés compte tenu de l'évolution défavorable de la population d'élèves			

Bien sûr, une telle démarche demande à être précisée pour la rendre opérationnelle et les questions restent ouvertes quant à la nature des tests d'acquisitions proposés aux élèves, aux niveaux scolaires à tester, aux modalités d'administration, de correction, d'analyse des épreuves et aux modalités de diffusion des résultats. Le mécanisme de décision quant aux actions qui viennent d'être esquissées sur la base d'une évaluation externe doit aussi intégrer d'autres éléments que les seules performances des élèves. Dans cette perspective, on peut envisager que l'analyse du degré d'atteinte des autres objectifs figurant dans les projets d'établissement soit également intégrée au processus global d'évaluation de l'établissement. Un avantage supplémentaire de cette forme d'évaluation peut être de mutualiser les outils de pilotage aux différents niveaux du système (national et local). On peut ainsi supposer que des évaluations nationales construites spécifiquement à cet effet puissent être utilisées pour cette évaluation. De même, l'évaluation du socle commun de compétences et de connaissances pourrait également participer à la mesure globale de la performance de l'établissement. La disparition des inspections individuelles permettrait aux personnels d'encadrement de concentrer leur action sur les structures scolaires et les équipes pédagogiques.



L'évaluation des enseignants sur cette base a, de fait, une incidence sur l'organisation du travail dans les établissements et notamment sur le développement de la collaboration entre enseignants. Selon les pays, le travail en équipe affiche une intensité variée et peut potentiellement recouvrir les activités suivantes : élaboration du curriculum, projet d'établissement, évaluation des élèves, activités interdisciplinaires, évaluation interne de l'établissement. Dans la plupart du pays, le travail en équipe est intégré aux tâches d'enseignement mais une diversité existe dans les modes de fonctionnement. Ainsi, en Finlande, les enseignants sont tenus de consacrer trois heures par semaine à des activités de planification de l'enseignement, de concertations au sein de groupes disciplinaires ou thématiques, de coopération entre l'établissement et les parents d'élèves (EURYDICE, 2008). En France, le travail en équipe est préconisé mais de fortes différences dans les modalités d'organisation sont présentes d'un établissement à un autre. Pourtant, les occasions de pratiquer la collaboration entre enseignants se sont développées ces dernières décennies avec les projets d'établissement et plus récemment avec la mise en place du socle commun ou encore de l'aide personnalisée. Tant à l'école primaire que dans le secondaire, les enseignants sont donc susceptibles de pratiquer régulièrement des tâches collectives, mais une des limites réside dans l'organisation du temps de travail. Par exemple, à l'école primaire, la semaine de quatre jours et la mise en place de l'aide personnalisée laisse peu de place au travail en équipe dans des journées déjà très lourdes. Il se pose alors la question du temps de travail des enseignants qui, elle aussi, peut être envisagée sous plusieurs dimensions ; la perspective comparative peut alors être utile pour tirer des enseignements des situations qui existent dans d'autres pays. Trois niveaux complémentaires peuvent être identifiés selon les différentes législations dans les pays considérés (tableau 2).

Le premier concerne le nombre d'heures d'enseignement, le second le nombre global d'heures de travail et le troisième le nombre d'heures de présence à l'école. Il existe également un quatrième niveau qui correspond au temps total de travail de l'enseignant qui intègre le temps passé à domicile ou dans l'établissement à effectuer des corrections et des préparations mais qui n'est pas légiféré. Il ya donc potentiellement une grande variation, plus ou moins marquée selon les pays entre le temps d'enseignement et le temps total de travail. On estime par exemple, en ce qui concerne la France, le temps de travail moyen et mensuel d'un enseignant du second degré à quarante et une heures (D.E.P.P., 2002). Sur la période scolaire, c'est donc moins de 50% du temps total de travail qui est rémunéré. Dans le tableau précédent, sept situations différentes peuvent être identifiées allant d'une simple réglementation au niveau des heures d'enseignement (Belgique, Irlande, Liechtenstein) à une reconnaissance officielle des trois dimensions considérées dans la charge de travail (Espagne, Portugal, Islande, Ecosse, Norvège). On notera que quatorze pays précisent un

nombre d'heures de présence dans l'établissement qui sont dévolues à d'autres activités que l'enseignement comme les réunions ou les tâches de gestion.

*Tableau 2 : Définition officielle de la charge de travail des enseignants  
(primaire et secondaire inférieur)*

	Nombre d'heures d'enseignement	Nombre global d'heures de travail	Nombre d'heures de présence à l'école
Belgique			
Irlande			
Liechtenstein			
Pays-Bas			
Angleterre			
Pays de Galles			
Irlande du Nord			
Luxembourg			
Malte			
Finlande			
Grèce			
Italie			
Chypre			
Suède			
Bulgarie			
République tchèque			
Allemagne			
Lettonie			
<b>France</b>			
Lituanie			
Hongrie			
Autriche			
Pologne			
Roumanie			
Slovénie			
Slovaquie			
Danemark			
Estonie			
Espagne			
Portugal			
Islande			
Ecosse			
Norvège			

Source des données : Eurydice 2008

Dans certains pays, ce temps de présence est laissé à l'appréciation de chaque établissement. En ce qui concerne la France, le statut des enseignants est toujours régi par

une loi de 1950 qui spécifie les obligations de service en termes d'heures d'enseignement. Diverses tentatives sans succès ont eu lieu depuis les années quatre-vingt pour faire évoluer ce statut, c'est notamment le cas du rapport de la commission Pochard en 2008<sup>9</sup> qui préconise d'instaurer une obligation de présence supplémentaire pour assurer diverses activités (concertation, activités pédagogiques surveillées, études surveillées etc...), ce même rapport préconise également l'annualisation des services.

Une autre incidence de l'évaluation menée à l'échelle de l'établissement sur la régulation du système concerne le rôle des personnels d'encadrement. Dans le premier degré, il est probable que des évaluations d'écoles permettraient de donner une dimension pédagogique plus dense et soutenue que l'inspection individuelle ne peut actuellement avoir du fait du temps plus important qui serait consacré à cette activité par son caractère concentré<sup>10</sup>. L'évaluation collective peut aussi avoir une incidence sur le rôle des chefs d'établissement et des directeurs d'écoles puisque le pilotage au niveau de l'établissement scolaire aurait une importance plus grande dans le processus d'évaluation. L'investissement des directeurs et chefs d'établissement dans les pratiques éducatives devrait donc être plus marqué et on peut imaginer que ces acteurs aient un rôle déterminant comme promoteur de ces activités collectives (Bressoux, 2007) avec un renforcement du rôle de leadership (Normand, 2010). Cela impliquerait évidemment des évolutions dans le statut actuel des chefs d'établissement et la création d'un statut pour les directeurs d'écoles.

## **Conclusion**

Nous avons souhaité dans ce texte situer la question de l'évaluation des enseignants dans un cadre plus large lié à l'évaluation du système éducatif et à la recherche de la qualité. Si l'enseignant joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves, les modalités actuelles d'évaluation des personnels, via l'inspection individuelle, ne semblent plus répondre aux attentes des acteurs et aux objectifs du système. Dans un contexte général où la qualité de l'école alimente les débats, une réflexion sur une nouvelle forme d'évaluation des enseignants paraît nécessaire et peut s'intégrer dans une politique éducative globale potentiellement porteuse d'efficacité. Depuis les années quatre-vingt dix, le développement de l'autonomie scolaire a permis de faire émerger dans de nombreux pays un nouvel acteur

---

<sup>9</sup> Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Janvier 2008, 271 p.

<sup>10</sup> Certains inspecteurs éprouvent des difficultés à respecter le rythme d'une inspection tous les trois ans (Chassard, 2002).

collectif disposant de marges de manœuvre et donc évaluable : l'établissement scolaire (EURYDICE, 2008). La dimension collective de l'évaluation des enseignants semble être par ailleurs une solution pertinente en référence aux résultats des recherches en éducation. En effet, plusieurs leviers d'efficacité peuvent être mobilisés par cette forme d'évaluation : développement du travail en équipe, renforcement du pilotage du système au niveau local, meilleur feed-back sur les pratiques pédagogiques au sein des établissements, rationalisation et efficacité des outils d'évaluation des élèves. Bien sûr, d'autres questions méritent d'être traitées comme celle relative à la place de l'évaluation interne et à celle de l'auto-évaluation.

Le fait de déconnecter l'avancement dans la carrière de l'évaluation des enseignants semble également être une bonne chose car la pratique actuelle est peu satisfaisante ; par ailleurs, le recours à une politique incitative du salaire au mérite ne semble pas non plus être une bonne solution. Indépendamment des modalités d'évaluation des personnels, il ne faut toutefois pas évincer la question des rémunérations des enseignants qui restent faibles en France, à la fois dans le cadre national (Mingat, Suchaut, 2007) et international (OCDE, 2011). Même si des limites classiques liées aux comparaisons internationales sont à considérer, il apparaît que les rémunérations des enseignants et les performances des élèves évoluent dans le même sens (Dolton, Marcenaro-Guitierrez, 2011), et, pour reprendre le titre humoristique de cette publication néanmoins sérieuse et récente de Dolton et Marcenaro-Guitierrez : "*If you pay peanuts do you get monkeys?*". Cela vaut sans doute aussi pour la carotte bien fade associée aux effets de l'inspection individuelle actuelle des enseignants dans notre pays...

## **Bibliographie**

Attali A., Bressoux P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris, HCÉÉ.

Babu S., Mendro R. (2003). *Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program*. Presented at the American Education Research Association Annual Meeting.

Bianco M., Bressoux P. (1999). Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire, *Enfance*, 51(4), p. 397-415.

Bressoux P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ?", *Revue française de pédagogie*, N° 93, p. 17-25.;

Bressoux P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maître. *Revue française de pédagogie*. N°108, p91-137.

Bressoux P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classe en lecture, *Revue française de sociologie*, vol. 36, N° 2, p. 273-294.

Bressoux P. (2002) Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe in Fijalkow J., Nault T (2002), *La gestion de la classe*. p. 199-214. De Boeck. 277 p.

Bressoux P. (2007). L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France. in Weiss, Jacques (éd.). – Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? p. 9-18. Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA), 2008. - 113 p., p. 19-28.

Bressoux P., Bru M., Altet M., Lambert C. (1999), Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, *Revue française de pédagogie*, N° 126, p. 97-110.

Bressoux P., Pansu, P., (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Brophy J.E., Good T.L., (1974). *Teacher- student relationships : Causes and consequences*. New York.

Brophy, J.E., GOOD, T.L.(1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In M.C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). New York : Macmillan, p. 328-375.

Bru M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Chassard Y. (2002). *L'appréciation des enseignants du premier et second degré. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation à l'école*. Juin, 2002. 65 p. [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/91.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/91.pdf) (page consultée le 24 février 2012).

Clermont G., Dembélé M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. UNESCO. 45p.

Crahay M. (1989), Contraintes de situation et interactions maîtres-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*. N° 88. p. 67-94.

Cusset P.Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ?» *La Note d'Analyse, questions sociales*, N° 232, juillet 2001 [Document électronique]. En ligne sur <http://www.strategie.gouv.fr/system/files/na-qsociales-232.pdf> (page consultée le 23 février 2012)

D.E.P.P. (2002). Temps de travail des enseignants du second degré en 2002. Note d'information 02.43. Direction de la programmation et du développement, Ministère de l'Education nationale, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0243.pdf>

Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. PUF, Coll. Education et Formation.

Duru-Bellat M., Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges : Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, N° 38, p. 759-790

Duru-Bellat M., Mons N., Suchaut B. (2003). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays*. Cahiers de l'Iréd, N°66, Dijon, 158 p.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005a) Organisation and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4 (3), p. 181-194.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005b). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire. Méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2005, N°3, p 5-42

Dolton P., Marcenaro-Gutierrez O. D. (2011), "If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance", *Economic Policy*, vol. 26, N° 65, p. 5-55.

EURYDICE (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles : Eurydice. 90 p. (DG éducation et culture). ISBN 978-92-79-08899-5 [Document électronique]. En ligne sur : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094FR.pdf) (page consultée le 23 février 2012)

Ferrier J. (1997). *Les Inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*. Paris : L'Harmattan, 1997, 2 vol., 965 p.

Gage N.L. (1986), Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In Crahay M., Lafontaine D. (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles, Labor, p. 304-305.

Gauthier C., Dembélé M. (2004), Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO. Avril 2004. 45 p.

Jarousse J.P., Leroy-Audouin C., Mingat A. (1997). Les inspections primaires de l'Education nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. *Revue française de pédagogie*. N°118, p. 5-25.

Laderrière P. (2007). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants, in Weiss, Jacques (éd.). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?* p. 9-18. Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2008. - 113 p. p. 9-18.

Leroy-Audouin C., Suchaut B. (2005). A chaque classe ses élèves. Procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, N° 152, p. 89-105.

Madon S., Smith A., Jussim L., Russel D. W., Eccles J., Palumbo P., Walkiewicz (2001). Am I as you see me or do you see me as I am ? Self-fulfilling Prophecies and selfverification", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 27, N° 9, p. 1214-1224.

Meyer R. (1997). Value-added indicators of school performance : A primer. *Economics of Education Review*, 16 (3), p. 283-301.

Mingat A. (1984). Les acquisitions scolaires au CP : l'origine des différences ? *Revue française de pédagogie*, N° 69, p. 49-62.

Mingat A. (1997). *La complémentarité entre pilotage interne et externe des systèmes éducatifs*.- Piloter les systèmes éducatifs en évolution : le rôle de l'encadrement, Poitiers, 13-14 novembre 1997.- MEN (Ministère de l'éducation nationale) ; ESPEMEN (École Supérieure des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'Education Nationale.

Mingat A., Suchaut B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. De Boeck Université, 308 p. coll. Pédagogies en Développement. Bruxelles,

Mingat A., Suchaut B., (2007), *Les salaires des enseignants en France. Une analyse transversale et comparative dans le cadre national*. Les documents de travail de l'IREDU, septembre 2007.

Meuret D. (2004), *Revue suisse de l'éducation. La régulation de l'éducation en France et dans les pays anglo-saxons: une comparaison. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 26 1, S. 33-52.

Meuret D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : PUF, 2007.

Mons N. (2004a). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. [thèse de doctorat]. Dijon : Université de Bourgogne, Sciences de l'éducation.

Mons N. (2004 b). *Réformes décentralisatrices, efficacité et équité des systèmes éducatifs : éclairage international*, p. 55-85 dans *Les impacts des politiques éducatives ? Les apports de la recherche. Six études à la demande de la Commission. Commission du Débat National sur l'Avenir de l'École*. Paris.

Mons N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, N° 169, p. 99–138.

Normand R. (2010), *Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants », Administration et Education*, N° 127(3), Équipe de direction, équipe enseignante. AFAE.

Nye B., Konstantopoulos S., Hedges L.V. (2004). How large are teacher effects, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, N° 3, p. 237-257.

OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport final. Paris : O.C.D.E.

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

Osborn, M., Broadfoot, P. (1992). A lesson in progress ? : primary classrooms observed in England and France. *Oxford review of education*, 18(1), p. 3-15.

Rosenshine B.V. (1986). *Synthesis of Research on Explicit Teaching*. *Educational Leadership*, 43 (7), p. 60-69.

Sanders W. L., Horn S. P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value- Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12:3 247- 256.

Springer M.G., Ballou D., Hamilton L., Le V., Lockwood J.R., Mc Caffrey D., Peper M. et Stecher B. (2010), *Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Project on*



*Incentives in Teaching*, Nashville, National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University.

Suchaut B. (2002a). *La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs socio-démographiques et scolaires*. Colloque : "Vers la maîtrise de l'écrit par tous", organisé par l'APFEE (Association pour favoriser une école efficace), le 19 octobre 2002, Conseil régional Rhône-Alpes. 13 p. Texte préparatoire.

Suchaut B. (2002b). *Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ?* In *La gestion de la classe*, Jacques Fijalkow (Dir.), Thérèse Nault (Dir.). - Bruxelles : De Boeck université, 2002. - 277 p. (Perspectives en Education et Formation)

Suchaut B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. N°10 p. 17-29

Suchaut B. (2007). *Regards croisés sur l'école primaire française : Eléments d'évaluation macro et micro*. Habilitation à diriger les recherches. Université de Bourgogne, novembre 2007, 192 p.

Suchaut B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Conférence, Cran-Gevrier, Haute-Savoie, 12 mai 2009. 16p. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/55/39/PDF/09003.pdf>

Suchaut B. (2010). L'évaluation au service du pilotage de l'école primaire. *Administration et éducation*, N° 125 p. 31-41.

Walberg H. J., Paik S., Komukai A., Freeman K. (2000). Decentralization : an International Perspective ». *Educational Horizons*, 78, 3, p. 155-165.

Wöessmann L. (2000). Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence ». *Kiel Working Paper*, N° 983. Germany : KIWE.