

Les palmarès d'établissements et leur usage. Les différences entre l'Angleterre et l'Écosse

The use of league tables for institutions. The differences between England and Scotland

Los rankings de los establecimientos y su uso. Las diferencias entre Inglaterra y Escocia

Graham H. C. Donaldson

Traducteur : Robert Elbaz



Édition électronique

URL : <http://ries.revues.org/949>

DOI : 10.4000/ries.949

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études
pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2010

Pagination : 61-70

ISBN : 978-2-85420-582-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Graham H. C. Donaldson, « Les palmarès d'établissements et leur usage. Les différences entre l'Angleterre et l'Écosse », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ries.revues.org/949> ; DOI : 10.4000/ries.949

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© Tous droits réservés

Les palmarès d'établissements et leur usage

*Les différences entre l'Angleterre et l'Écosse**

Graham Donaldson

Alors que l'Écosse et l'Angleterre font toutes deux partie intégrante du Royaume-Uni, il existe des différences fondamentales dans les politiques et les pratiques éducatives depuis le « *Act of Union* » de 1707. Jusqu'en 1999, le Parlement de Westminster définissait le cadre législatif en matière d'éducation dans les deux pays par des Actes du Parlement séparés. Durant cette période, les deux systèmes fonctionnaient jusqu'à un certain point en tandem, bien que la tradition éducative distincte de l'Écosse se manifestât par de profondes différences philosophiques et structurelles dans le curriculum, le système d'examen et la gouvernance. L'accent mis par le système écossais sur la largeur du champ couvert par l'éducation secondaire, sa structure d'examen séparée et le pouvoir des *Local Education authorities* (LEA)¹ en matière de gestion des établissements ont contribué à le distancier de l'approche anglaise. Depuis la décentralisation de 1999, l'Écosse dispose de son propre Parlement et d'une compétence législative pleine et entière en matière d'éducation. La spécificité du système éducatif écossais est, dès lors, devenue plus apparente et plus profondément ancrée encore.

L'une des différences les plus importantes entre les deux pays a toujours été leur approche très contrastée dans l'utilisation des données sur les performances, afin de promouvoir l'amélioration des établissements et d'éclairer le choix des parents.

L'UTILISATION DES DONNÉES SUR LES PERFORMANCES EN ÉCOSSE

En Écosse comme en Angleterre, on a, depuis le début des années quatre-vingts, mis l'accent sur un but précis : améliorer de façon significative la performance des établissements scolaires. Cependant, alors que les deux pays ont réformé le curriculum et l'évaluation tout en développant la gouvernance, des différences fondamentales dans les politiques mises en œuvre ont conduit à des approches contrastées sur ces questions. L'Écosse, en particulier, a rejeté le classement formel des établissements au travers de palmarès des performances des élèves comme moteur des améliorations.

* Article traduit par Robert Elbaz, avec la collaboration de Maroussia Raveaud.

1. NDLR : Créées en 1902, les LEA sont des instances locales élues chargées d'organiser l'éducation au niveau local et de financer les établissements scolaires.

À la fin du siècle dernier, les développements en matière de curriculum et d'évaluation se sont concentrés, en Écosse, sur la définition de six niveaux progressifs établissant des objectifs définis dans cinq domaines du curriculum pour les enfants âgés de 5 à 14 ans, couvrant ainsi l'éducation primaire et les deux premières années de l'éducation secondaire. Des grilles nationales de tests ont été mises au point en anglais et en mathématiques, afin de fournir aux établissements scolaires des outils permettant aux enseignants de corroborer leur jugement sur la réussite des élèves à chaque niveau. La première décennie du siècle actuel a connu des changements destinés à réduire le nombre et la spécificité des niveaux, ainsi qu'à mettre au point des approches de l'évaluation qui ne reposent pas sur des tests nationaux. Les examens formels, passés en externe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ont toujours été une caractéristique établie du système éducatif écossais. Depuis 2000, un cadre général unique pour toutes les qualifications obtenues après 16 ans a été mis au point. Ce cadre général n'est pas défini par la loi mais il bénéficie d'un haut degré de reconnaissance dans toutes les écoles du pays.

Bien que ces mesures visant les élèves de 5 à 14 ans aient fourni des données quantifiables, les gouvernements écossais successifs ont, contrairement à l'Angleterre, explicitement rejeté la création d'un palmarès des établissements. Alors que chaque école transmet aux parents un tableau récapitulatif des performances des élèves de l'établissement, le gouvernement ne publie pas de statistiques permettant de comparer les performances des établissements, bien qu'il existe des exemples de palmarès créés de façon indépendante par les médias, utilisant les données publiées et s'appuyant sur la loi relative à la liberté de l'information. Au lieu de cela, le gouvernement national a essayé, par l'intermédiaire du corps national d'inspection et du gouvernement local, de faire en sorte que la réussite scolaire, dans un établissement donné, ne soit pas considérée comme une mesure absolue de la qualité de l'éducation qui y est dispensée, et que les performances scolaires soient évaluées en tenant compte du milieu socioculturel des élèves et jugées à l'aune de la capacité qu'ont les établissements de leur permettre de parvenir à des résultats positifs. C'est dans cet esprit que le gouvernement national a mis en place des stratégies fondées sur « l'encouragement et les défis »², double mécanisme destiné à améliorer l'école et à mieux informer les parents.

Le parlement écossais a voté en 2000 une loi-cadre sur la qualité dans les écoles écossaises. Cette loi a créé un nouveau dispositif d'amélioration de l'École, qui a mis en place un processus définissant les priorités au niveau national et a imposé aux autorités nationales et locales le devoir de tout mettre en œuvre pour rendre possibles les améliorations. On a ainsi demandé aux LEA et aux établissements d'établir des rapports annuels d'auto-évaluation, de définir des projets d'amélioration et de rendre compte de leurs progrès. Depuis lors, la ligne

2. NdT : « *Support and Challenge* », dans le texte.

politique a été de renforcer la responsabilité des LEA et des établissements dans ce processus d'amélioration, tout en réduisant la portée et la nature des spécifications nationales du curriculum et en mettant davantage l'accent sur la composante formative de l'évaluation.

Au niveau national, le corps des inspecteurs pédagogiques de Sa Majesté (HMIE)³ s'est vu attribuer un rôle clef dans l'amélioration pédagogique. Le HMIE assure l'inspection des établissements et fait paraître un rapport public tous les six ou sept ans, en utilisant une série d'indicateurs de qualité qui constituent autant de critères de jugement. Son approche se fonde sur une combinaison d'inspections externes et d'auto-évaluations, dans lesquelles les inspecteurs, comme les établissements, utilisent le même ensemble d'indicateurs, qui constituent par là-même un cadre commun de référence. L'un de ces indicateurs de qualité fait référence à l'amélioration des performances. Ainsi, les données portant sur les performances des élèves sont utilisées pour étayer les jugements relatifs à cet aspect capital. Les inspecteurs utilisent les données provenant des évaluations portant sur les élèves de 5 à 14 ans, c'est-à-dire du primaire et du premier cycle du secondaire, ainsi que les résultats des examens externes du second cycle du secondaire. L'interprétation statistique de ces données est conduite par le HMIE lui-même et inclut des variables contextuelles liées au contexte socio-économique de l'école en question. Cependant, le HMIE précise que, même si ces données chiffrées sont utilisées pour mettre en œuvre l'ensemble du processus, les jugements finaux intègrent toute une série de facteurs. Selon le HMIE, cette approche repose sur des jugements fondés sur (et conduisant à) « un discours et non pas simplement des chiffres ». Les développements récents en matière d'inspection ont visé à atteindre une plus grande proportionnalité, élaborée directement à partir de l'auto-évaluation de l'établissement. Ils ont également défini un rôle plus explicite de l'inspection en matière de mise en place d'un potentiel de développement de compétences.

Le suivi des performances du système éducatif au niveau national est assuré par un programme annuel d'évaluation des élèves dans un échantillon d'établissements, qui couvre tour à tour l'anglais, les mathématiques et les sciences. Ce dispositif est complété par des données internationales provenant de rapports séparés concernant l'Écosse et qui font partie des évaluations de type Pisa⁴, Timss⁵ et Pirls⁶.

De ce fait, l'approche écossaise utilise des données quantitatives portant sur les performances individuelles des élèves, en partie pour informer les parents au niveau de l'établissement, en partie comme contribution à des évaluations plus générales et holistiques conduites par les LEA et par les inspecteurs au

3. NdT : *Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE)*.

4. NdT : *Programme for International Student Assessment*.

5. NdT : *Trends in International Mathematics and Science Study*.

6. NdT : *Progress in International Reading Literacy Study*.

niveau national. Elle met également en lumière la nécessité, pour les établissements, d'utiliser ces données dans leur propre processus d'auto-évaluation et d'amélioration. Le fait que, bien que les parents puissent effectivement choisir l'école de leur enfant dans les grands centres urbains, la dispersion géographique des écoles rende ce même choix irréaliste pour de nombreux autres parents se reflète en partie dans cette approche. La politique déclarée du gouvernement est de tendre vers une politique « d'excellence dans toutes les écoles », alliée à la ferme détermination qu'aucune école ne se situera au-dessous d'une norme considérée comme acceptable – les approches fondées sur le marché ne fonctionnent pas là où aucun marché réel n'existe. Toutefois, cette stratégie est également sous-tendue par des convictions politiques et sociales fondamentales. L'Écosse a une longue tradition d'enseignement polyvalent ouvert à tous⁷ et cet engagement quant à l'importance de l'école locale a été réaffirmé lors d'un débat national sur l'éducation qui s'est déroulé en 2002 et a été suivi d'une réforme majeure du curriculum et de l'évaluation, conduite sous la bannière du titre « Programme pour l'excellence ».

UNE APPROCHE DIFFÉRENTE EN ANGLETERRE

L'approche écossaise de la création et de l'utilisation des données relatives à la performance diffère à maints égards de celle pratiquée en Angleterre, où la loi sur la Réforme de l'éducation de 1988⁸ a apporté un certain nombre de changements significatifs, parmi lesquels la mise en place d'un curriculum national statutaire et du niveau attendu des élèves, l'évaluation nationale des élèves à des stades-clefs durant leur parcours scolaire et, enfin, l'introduction du choix de l'école par les parents, ce qui a conduit à une plus grande compétition entre établissements. En conséquence, une importance bien plus grande a été donnée à l'évaluation externe, ainsi qu'à la collecte et à l'analyse des données qui s'ensuit, que cela n'a été le cas en Écosse.

L'approche anglaise reflète en partie la plus grande importance donnée à la création d'un « marché » de l'éducation, considéré comme un moyen de promouvoir l'amélioration du système. Par la combinaison d'une centralisation des attentes, en matière de niveau requis des établissements et des élèves, d'évaluations plus rigoureuses et plus transparentes, d'une plus grande liberté et d'une plus grande responsabilité au niveau de chaque école, l'ambition affichée de cette politique était de créer des incitations au succès fondées sur le choix parental. Les résultats des établissements relatifs aux performances des élèves sont fournis en grande partie pour informer les parents lors du choix de l'école

7. NdT : « *comprehensive education* », en référence aux « *comprehensive schools* ».

8. NdT : *The Education Reform Act*.

de leur enfant. Les résultats des évaluations sont publiés pour chaque école, les moyennes nationales sont communiquées afin de favoriser les comparaisons. Ces palmarès sont devenus la pierre angulaire de la politique éducative en Angleterre. De plus, tout en participant également aux études internationales telles que PISA, les données provenant des résultats des évaluations et des examens fournissent un bilan annuel des performances du système éducatif sans qu'il y ait un suivi supplémentaire équivalent à celui qu'offre l'inspection en Écosse.

L'inspection, en Angleterre, utilise également de manière différente les données relatives aux performances. Au niveau national, l'inspection est conduite par l'« *Office for Standards in Education* », ou OFSTED⁹. Très récemment, l'OFSTED a adopté une approche fondée sur le risque, dans laquelle la fréquence des inspections d'établissement est directement fonction des résultats des inspections précédentes et de l'évaluation des performances actuelles. Entre deux inspections formelles, des rapports intermédiaires sont publiés en s'appuyant sur les résultats aux évaluations et examens et autres données statistiques. En Angleterre, des données statistiques sont utilisées afin de juger des résultats globaux des élèves dans des domaines incluant par exemple les résultats et le comportement et, de manière moins directe, la préservation de l'intégrité physique et psychique, la santé et le développement personnel. Les données utilisées incluent les résultats aux tests et aux examens, les chiffres de l'absentéisme et des exclusions, la fréquentation de la cantine, les activités sportives et le nombre d'élèves âgés de plus de 16 ans qui ne sont ni scolarisés, ni employés, ni en formation. Les données de chaque établissement et leur évolution dans le temps sont comparées aux moyennes nationales et cette comparaison constitue une base objective sur laquelle pourront s'appuyer les futures questions et les futures enquêtes des inspecteurs. Certaines mesures de la valeur ajoutée et qui tiennent compte de facteurs contextuels sont, elles, calculées lorsque l'enfant atteint 16 ans. Elles incluent une mesure des progrès accomplis depuis l'âge de 11 ans, en insistant particulièrement sur l'anglais et les mathématiques.

Ainsi, l'inspection, en Angleterre, utilise les données relatives aux performances à la fois comme base de jugement durant une inspection donnée et comme base de décision en ce qui concerne la fréquence des inspections. En Écosse, où il y a significativement moins de données disponibles, tout spécialement au niveau primaire, ce sont les écoles elles-mêmes qui fournissent ces données dans un but d'auto-évaluation et, dans les établissements du secondaire, qui analysent les résultats d'examens.

9. NdT : « *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* » : Bureau des référentiels éducatifs, des services à l'enfant et des compétences ».

DES POINTS CLEFS DE COMPARAISON

Les grandes lignes brièvement évoquées ci-dessus mettent en lumière un certain nombre de différences essentielles dans la collecte et l'utilisation des données liées aux performances entre les deux pays.

– Le choix parental est une caractéristique bien plus forte dans la vision anglaise, fortement encouragée par les approches proactives de l'utilisation de ces données. Le classement des établissements fournit aux parents un point de comparaison simple et direct, complété par une série de rapports d'inspection disponibles au public pour chaque école. Cette utilisation des forces du marché afin d'améliorer la qualité du service n'est pas une caractéristique de la politique écossaise, bien qu'il existe également en Écosse une législation similaire permettant aux parents de postuler pour une école hors secteur.

– Dans le cadre de cette approche, les deux pays insistent de plus en plus sur le devenir et sur les résultats des élèves. La réussite est un point de départ essentiel pour l'inspection. Toutefois, la nature et le champ des données relatives à la performance sont différents. L'Angleterre utilise les tests externes (nationaux) à des étapes clés comme source principale d'information sur les résultats des établissements. Des efforts considérables ont été consentis afin d'analyser et d'interpréter les résultats de ces tests d'une manière qui puisse remédier aux faiblesses inhérentes à une telle approche, y compris par la mise en place de mesures de la valeur ajoutée, ce que l'Écosse n'a pu réellement faire, faute de données suffisamment fiables. Les deux pays ont publié les résultats d'examens du second cycle du secondaire, bien que, encore une fois, l'Écosse n'ait pas cherché à utiliser ces données dans le but de rendre public un classement des établissements.

– L'utilisation par l'inspection des données liées aux performances est également quelque peu différente. L'OFSTED s'est constitué une base de données considérable depuis sa création et a pu, en conséquence, utiliser ces données pour étayer les prises de décision du corps d'inspection et, plus récemment, la fréquence des inspections elle-même. En Écosse, les données disponibles sont moindres et les inspecteurs travaillent plus directement à partir des données scolaires rassemblées au moment de l'inspection. Dans les deux pays, les inspecteurs nuancent les données historiques en utilisant un matériau collecté au moment de l'inspection par l'observation de l'enseignement dispensé et de l'apprentissage, et par des renseignements disponibles sur l'établissement. Sans doute par nécessité, l'Écosse insiste particulièrement sur ces matériaux, qui incluent l'observation dans la classe et l'analyse du travail des élèves. Bien que les données historiques concernant l'atteinte d'objectifs et d'autres mesures contribuent de manière importante à fonder le jugement porté, l'Écosse ne s'en contente pas et met l'accent sur des tests nationaux harmonisés destinés à soutenir le propre travail évaluatif des enseignants. En effet, une partie de l'activité de l'inspection est consacrée à évaluer la qualité de ces données générées par les établissements.

– Dans les deux pays, on observe des changements significatifs vers une plus grande importance accordée à l'évaluation formative et à l'auto-évaluation. En Écosse, l'importance de l'évaluation formative ou « évaluation, partie intégrante du processus d'enseignement » n'a cessé d'être soulignée.

– Les deux pays ont également une approche différente de la gestion du risque. L'Angleterre utilise sa banque de données étendue pour étayer les décisions prises en ce qui concerne la nature et la fréquence des inspections, en mettant tout particulièrement l'accent sur les écoles potentiellement « en échec », terme que l'Écosse n'utilise pas. L'Écosse se concentre au contraire sur l'utilisation des données relatives aux inspections et aux performances afin d'encourager l'amélioration de la qualité dans l'ensemble des établissements. Un aspect essentiel du travail de l'inspectorat écossais a été d'encourager toutes les écoles à se lancer dans un « Voyage vers l'excellence ».

QUELQUES CONSÉQUENCES DE CES DIFFÉRENTES APPROCHES

Les différences entre les approches adoptées par les deux pays ont un certain nombre d'implications importantes.

La force des modes d'évaluation repose dans la capacité de ces derniers à fournir des repères permettant des comparaisons entre des écoles et entre des périodes données. Les approches les plus sophistiquées permettent d'introduire des variables contextuelles et de donner une idée de la valeur ajoutée par l'école. La transparence et l'objectivité apparente procurées par les données liées aux performances peuvent fournir la clef du « jardin secret » de l'éducation aux parents, aux politiques et à la communauté au sens large, permettant ainsi un débat beaucoup mieux documenté sur le succès ou l'échec.

Au niveau politique, les données relatives à l'évaluation fournissent un matériau révélateur des écoles qui ne remplissent pas leur rôle, de même qu'elles permettent d'évaluer l'efficacité de certaines mesures et peuvent conduire à un ciblage des financements sous des formes qui, par exemple, récompensent le succès et tâchent de pallier certaines zones spécifiques de faiblesse. De telles données peuvent également contribuer à l'alignement des politiques et des pratiques éducatives en développant des mesures appropriées aux objectifs à atteindre et en créant des cadres communs d'analyse.

Pour les écoles elles-mêmes, de bons chiffres de performances peuvent être utilisés pour éclairer l'auto-évaluation, ce qui conduit à une amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement. L'équipe de direction aura ainsi une meilleure vision des forces et des faiblesses de son équipe enseignante et de son établissement. Les enseignants, eux, peuvent évaluer leur propre efficacité et utiliser l'information concernant leurs performances pour orienter leurs pratiques professionnelles.

Quant aux parents, de bons chiffres peuvent constituer une source de questionnement spécifique sur l'école et peuvent déterminer le choix de l'établissement qui répondra le mieux aux besoins de leur enfant.

Cependant, tout mode d'évaluation prête le flanc à la critique selon laquelle il limite ce qui est évalué à ce que les tests eux-mêmes peuvent mesurer de manière valable et fiable. L'apparente objectivité des chiffres peut masquer des problèmes techniques sous-jacents. Il existe également un risque que les avantages procurés par la netteté de la vision et de l'analyse fournies par une définition serrée des objectifs et une mesure ciblée des performances ne soient contrebalancés par une incapacité à rendre justice à la qualité d'une école perçue dans sa globalité. En particulier, cela peut conduire à un rétrécissement du curriculum et, en conséquence, à la diminution de la liberté et de la créativité de l'enseignant. Les enjeux importants liés à l'usage ultérieur des résultats de tests dans le but d'évaluer les établissements à l'aide de palmarès peuvent en outre renforcer certaines tendances qui conduiraient au conservatisme, à une tendance au bachotage et à un respect du système et des procédures totalement dépourvu d'imagination de la part des équipes de direction et d'enseignement.

LES PROCHAINES ÉTAPES EN ÉCOSSE

Les derniers développements dans les deux pays ont conduit à une plus grande convergence dans certains secteurs, mais pas dans d'autres. En particulier, les deux pays ont renforcé le rôle de l'auto-évaluation et ont insisté sur la nécessité, pour les écoles et les enseignants, d'avoir un rôle beaucoup plus direct dans la définition du curriculum, en accord avec les besoins locaux. En Écosse, on assiste en ce moment à un changement capital : la réduction significative du rôle et de l'importance de la direction nationale au profit d'une confiance accrue dans la prise de décision au niveau local.

Alors que les performances de l'Écosse aux tests PISA demeurent bonnes, son rang par rapport aux autres nations risque de reculer. Le besoin d'élever le niveau et les exigences, tout particulièrement en ce qui concerne l'écriture, la lecture, le calcul, les sciences et l'apprentissage des langues étrangères, revêt une importance toute particulière. Il existe, concomitamment, un consensus général autour du fait qu'il faut renforcer la contribution de l'éducation au développement d'ensemble de chaque jeune. La réforme dite « Curriculum pour l'excellence »¹⁰ cherche à faire des jeunes des apprenants qui réussissent, des individus qui ont confiance en eux-mêmes, des participants efficaces à la société et des citoyens responsables. Ces « quatre capacités » s'expriment dans des séries d'« expériences et de résultats » étalées sur cinq niveaux, allant des toutes premières années jusqu'à 16 ans. Les spécifications de ces niveaux sont moins détaillées que dans le curriculum

10. NdT : « Curriculum for Excellence » dans le texte.

national précédent, offrant ainsi aux établissements et aux équipes enseignantes une plus grande latitude pour développer des stratégies créatives et inventives destinées à favoriser l'apprentissage des jeunes et à consolider leur réussite.

En Écosse, l'un des défis auxquels cette nouvelle approche se voit confrontée est de s'assurer que le « curriculum évalué » correspond bien au « programme prescrit » et qu'il s'articule ainsi aux aspirations nationales définissant ce que chaque enfant devrait apprendre. Cet accent particulier mis sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul demandera des chiffres de réussite solides qui puissent tout à la fois guider les décisions concernant l'apprentissage et la mise en place d'un enseignement correspondant aux besoins individuels de chaque élève. Il devra également fournir la preuve sommative que cette plus grande liberté laissée aux enseignants apporte en effet les améliorations nécessaires. De même, la progression de l'apprentissage des élèves dans l'ensemble du programme demandera une évaluation tout à la fois viable et fiable. Le rejet explicite des tests externes comme mode d'évaluation accentue l'importance de la capacité qu'ont les enseignants et les établissements de mettre en place l'évaluation plutôt sophistiquée qu'exigent ces nouvelles perspectives. Cela constitue un véritable défi à l'expertise des enseignants et à la cohérence dont ils feront preuve dans l'interprétation des directives nationales sur les résultats à atteindre.

Cette nouvelle approche de l'évaluation, qui est en cours de développement en Écosse, implique une coopération beaucoup plus grande entre les écoles et entre les enseignants. Alliée à la mise en place de « Ressources nationales pour l'évaluation »¹¹, elle aidera les enseignants à procéder à ces évaluations et à promouvoir la cohérence dans l'interprétation du niveau requis. Cela constitue une tentative explicite de mettre en place une approche caractérisée par une « évaluation au service de l'apprentissage », de façon à minimiser les effets pervers que des modes d'évaluation externe trop marqués ne manquent pas de faire naître.

Ces développements en Écosse sont clairement le reflet du message du récent rapport McKinsey, qui mettait l'accent sur l'importance critique des enseignants dans la qualité de l'éducation. Le but est de transformer un corps professoral déjà puissant et actif, de manière à ce qu'il puisse associer les aspirations nationales à l'action locale. Conjointement à la réforme du curriculum et de l'évaluation, un groupe d'études sur la formation des enseignants en Écosse¹², la RTES, a été mis en place par le gouvernement, afin d'examiner certains problèmes fondamentaux relatifs à la façon dont les enseignants évoluent au cours de leur carrière. La RTES examinera tous les aspects de leur formation, depuis la formation initiale jusqu'à la formation continue. Ce faisant, l'une des questions importantes qu'elle aura à examiner sera sans nul doute la compétence en matière d'évaluation.

11. *National Assessment Resource*.

12. *Review of Teacher Education in Scotland (RTES)*.



Dans le monde entier, les vingt dernières années ont vu apparaître des développements majeurs dans la réflexion sur la qualité de l'éducation. Notre compréhension des facteurs qui influent sur l'amélioration de l'École s'est développée en s'écartant des approches qui mesurent les apports et évaluent les processus en donnant une plus grande importance aux résultats. Alors que l'Écosse et l'Angleterre ont toutes deux été des acteurs actifs de ce mouvement, des différences significatives perdurent, tant dans les politiques que dans les pratiques pédagogiques. En particulier, l'Angleterre a mis en place des mécanismes d'évaluation externe à grande échelle qui ont éclairé le débat public sur l'éducation, ont fait partie intégrante des approches de l'inspection et ont promu une philosophie de marché lors du choix de l'établissement. L'Écosse a aussi développé les tests standards pour évaluer les élèves mais en continuant, parallèlement, à insister sur l'importance du jugement des professeurs pour déterminer les acquis de leurs propres élèves, et cela pour toute la période qui précède l'âge de 16 ans qui les fait entrer dans le cycle des examens externes. Il existe des différences nettes dans la nature, la portée et l'utilisation des données liées à l'évaluation dans chaque pays.

Il existe également certaines indications de convergence, là où les tendances internationales conduisant à une plus grande autonomie des établissements et à une importance accrue de l'auto-évaluation ont influencé le développement des politiques éducatives dans les deux pays. Il reste à relever le défi qui consiste à établir une approche de l'évaluation qui puisse fournir des données solides, tout en évitant l'effet de retour pervers que les exigences de fiabilité et de responsabilité peuvent parfois engendrer.

BIBLIOGRAPHIE

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2009) : *Report of Expert Group on Assessment*, 46 p. téléchargeables sur : <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/Expert-Group-Report.pdf/>.

HUTCHINSON C. & HAYWARD L. (2005) : « Assessment in Scotland: The Journey So Far ». *The Curriculum Journal* 16 (2).

MCKINSEY & Co (2007) : *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*, 56 p. téléchargeables sur : http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf/.

OCDE (2005) : *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.

OCDE (2009) : *Teaching and Learning International Survey Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE.

THE SCOTTISH GOVERNMENT (2010) : *Building the Curriculum 5: A Framework for Assessment*. Summary : <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2010/06/02152600/1> [consulté le 07 juillet 2010].