L'évolution du rôle du système d'évaluation

Le cas du Chili

The changing role of assessment in Chile's education policy

Evolución del papel de la evaluación en la política educativa chilena

Leonor Cariola Huerta et Lorena Meckes

Traducteur : Valérie Téhio

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/422>

DOI : 10.4000/ries.422

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2008

Pagination : 37-51

ISBN : 978-2-85420-573-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Leonor Cariola Huerta et Lorena Meckes, « L'évolution du rôle du système d'évaluation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 48 | septembre 2008, mis en ligne le 28 juin 2011, consulté le 26 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/422> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.422>

L'évolution du rôle du système d'évaluation*

Le cas du Chili

M. Leonor Cariola H.
Lorena Meckes G.

Cet article présentera les grands traits de l'évolution du système d'évaluation des apprentissages au Chili (SIMCE). Il montrera comment ont évolué les évaluations du point de vue de leur orientation, de leurs objectifs, des utilisations de l'information, de leur impact et, surtout, du rôle qu'on en attend dans le système éducatif. Nous faisons l'hypothèse que le système chilien est passé d'un objectif d'information au public selon une perspective manifeste de marché, à un rôle central joué par l'évaluation dans une politique marquée par une plus grande régulation et par le renforcement de l'action de l'État.

37

Caractéristiques actuelles du SIMCE

Objet de l'évaluation	Résultats des apprentissages en fonction du programme national.
Classes évaluées	4 ^e , 8 ^e et 10 ^e années de l'enseignement de base.
Fréquence	4 ^e année : tous les ans ; 8 ^e et 10 ^e années : tous les deux ans (alternativement).
Disciplines évaluées	Langue (lecture et expression écrite) et mathématiques en 4 ^e , 8 ^e et 10 ^e années. Sciences naturelles et sciences sociales en 4 ^e et 8 ^e années.
Enquêtes de contexte	Parents, directeurs et enseignants.
Couverture	4 ^e année de l'enseignement de base : 96 % des élèves et 97 % des écoles (*) / 8 ^e année de l'enseignement de base et 10 ^e année (enseignement secondaire) : 96 % des élèves et 99 % des établissements.

---

* Article traduit par Valérie Téhio.

Caractéristiques actuelles du SIMCE (suite)

	Public cible	Information remise	Type de rapport
Information remise et groupes cibles	Enseignants et directeurs	Résultats au niveau national, municipal et des écoles, comparaison avec les résultats des années précédentes, avec ceux des écoles de même type, et avec les résultats régionaux et nationaux (**).	Rapport destiné à l'établissement
	Parents	Résultats des écoles comparés à ceux des années précédentes, des écoles de même type et aux résultats régionaux et nationaux.	Rapport destiné aux parents
	Opinion publique	Résultats au niveau national prenant en compte l'information contextuelle (c'est-à-dire les résultats pondérés par les modalités de sélection des élèves dans les écoles, les attentes des enseignants, etc.).	Conférence de presse, moyens de communication
		Résultats au niveau national, municipal, et des établissements; résultats des écoles comparés à ceux des années précédentes, à ceux des écoles de même type et aux données régionales et nationales.	Journaux, page web (www.simce.cl)
	Chercheurs	Bases de données orientées vers la recherche.	

Source : Meckes y Carrasco (2006).

ORIGINES DU SYSTÈME D'ÉVALUATION CHILIEN

L'évaluation compte au Chili une longue histoire, qui commence dans les années soixante par la participation à l'étude internationale comparée de la IEA¹, intitulée *Six studies* en référence au nombre de champs de la connaissance couverts. Dans les années soixante-dix, des épreuves standardisées destinées à la certification des apprentissages atteints à la fin de l'enseignement de base ont été tentées mais cette initiative n'a pas abouti complètement.

Entre 1982 et 1985 se met en place le Programme d'évaluation des résultats (PER), géré par l'Université catholique du Chili. Par ce biais, on recherchait une réaction des établissements et des autorités aux données de l'évaluation sous forme de modification ou de renforcement des pratiques pédagogiques. Finalement, en 1988, on institue le Système de mesure de la qualité de l'éducation (SIMCE), géré par l'Université catholique pendant les deux premières années, puis par le ministère de l'Éducation, selon les termes de la *Loi organique constitutionnelle d'éducation (LOCE)*.

SIMCE a été créé sous le gouvernement militaire (entre 1973 et 1990) en tant qu'outil complémentaire d'une politique de privatisation et de transfert aux municipalités de la gestion de l'éducation, selon le modèle d'économie de marché prédominant à l'époque.

1. Ndlr : *International Education Assessment*.

Synthèse historique des évaluations standardisées des apprentissages

Années	Système de mesure	Institution
1967-1971	Épreuve Nationale	Ministère de l'Éducation
1982-1985	PER	Université catholique – Sous-secrétariat à l'éducation
1988-1990	SIMCE	Université catholique – Sous-secrétariat à l'éducation
Depuis 1991	SIMCE	Ministère de l'Éducation

On peut souligner, parmi les transformations initiées par le gouvernement militaire et qui ont perduré sous les gouvernements démocratiques, la décentralisation (le ministère n'administrant plus l'éducation), le système de financement des établissements (en vertu duquel une subvention est accordée aux établissements en fonction du nombre d'élèves scolarisés), et la privatisation qui a permis la création d'écoles gérées par des particuliers avec un financement de l'État.

L'organisation de l'époque rendait nécessaire un système d'évaluation qui remplît le double rôle de contrôle de la qualité et d'information au public et pût accompagner les mesures de décentralisation, le transfert des établissements scolaires d'une gestion directe par l'État à une gestion par des municipalités ou des administrateurs privés, et installer un nouveau système de financement basé sur des allocations par élève, attribuées directement aux écoles sur la base des élèves effectivement présents.

En partant du principe que les parents chercheraient la meilleure éducation possible pour leurs enfants, qu'ils auraient toute liberté pour changer d'établissement scolaire et qu'ils disposeraient avec les évaluations SIMCE d'une information complète sur les résultats des écoles, on s'attendait à ce que le marché, dont tous les acteurs disposeraient de l'information requise, régulat de lui-même la qualité de l'éducation. On s'attendait aussi à ce que les établissements, en compétition pour attirer les élèves et les ressources financières associées, orientent leurs efforts vers une amélioration de la qualité. Ainsi, pour éviter la perte d'effectifs et des allocations correspondantes, et dans une perspective d'augmentation des ressources, ils feraient tout leur possible pour améliorer la qualité de l'éducation dispensé afin d'attirer et de retenir leurs élèves.

En 1990, la veille de la mise en place du gouvernement démocratique, la *Loi organique constitutionnelle d'éducation* était promulguée : elle forçait les gouvernements suivants à évaluer les apprentissages des élèves et à rendre publics les résultats des écoles (mais pas des élèves). Dans une logique de marché, l'information au public était un élément essentiel. Cependant, comme nous le verrons plus loin, la publication des résultats par école ne fut effective que cinq ans plus tard.

Cette loi instituait l'obligation de disposer d'un système d'évaluation et mettait en place le financement et la continuité du système national d'évaluation des apprentissages, dans le cadre du ministère de l'Éducation.

DÉVELOPPEMENT DE L'ÉVALUATION SOUS LE RÉGIME DÉMOCRATIQUE

1990-1995 : retours vers les écoles et rôle compensateur de l'État

Pendant les années quatre-vingt-dix, les gouvernements démocratiques ont procédé à des transformations progressives sur la base de consensus, selon une stratégie qui garantissait le changement tout en préservant des situations antérieures qui pouvaient être avantageuses pour les politiques sociales. C'est ainsi que la décentralisation de l'administration des écoles a été maintenue, ainsi que leur mode de financement. Comme il y avait un consensus politique sur le rôle stratégique de l'éducation, la dépense publique a été multipliée par trois entre 1990 et 2001 (OCDE 2004).

Pour pallier les effets négatifs éventuels de l'organisation mise en place par le régime militaire, la fonction subsidiaire de l'État a été soulignée, dans une perspective proactive et compensatrice, insistant sur la recherche d'équité. Cela a conduit à des programmes destinés à toutes les écoles et visant à améliorer les expériences d'apprentissage tout en maintenant la logique de marché (Cox 2006 : p. 4).

Au retour de la démocratie, le ministère a reconnu l'importance de l'évaluation, mais a, au départ, substitué à la perspective d'information au public celle d'information aux écoles et d'utilisation des données pour mettre en place des politiques d'appui aux établissements. L'État a renforcé son rôle subsidiaire en développant des stratégies d'amélioration générale des écoles, et a utilisé les résultats de SIMCE pour orienter les programmes de compensation vers les écoles qui obtenaient les plus faibles résultats. C'est ainsi qu'a été conçu le programme P-900 pour aider les écoles ayant les résultats les plus faibles et que s'est mis en place le programme MECE pour l'enseignement de base, au départ dans les écoles ayant les plus graves problèmes de résultats.

L'application de la *LOCE*, qui obligeait à évaluer et à publier les résultats par école, était conditionnée par l'adoption d'un nouveau cadre curriculaire pour les différents niveaux éducatifs. Ce fut l'une des raisons pour lesquelles la publication des résultats par école fut repoussée à 1995. On peut aussi reconnaître dans ce report de la publication des résultats par école l'ambivalence de la Concertation² par rapport à un outil technique rejeté par les enseignants, imposé par la dictature et au service d'un « marché de l'éducation ». D'un côté, il s'agissait de l'utiliser dans une logique d'appui, sans responsabiliser ni demander des comptes, puisqu'il ne paraissait pas raisonnable de faire davantage pression sur les enseignants dont la situation morale et salariale s'était détériorée pendant la dictature. De l'autre, SIMCE était le seul indicateur permettant de mesurer l'iniquité du système éducatif et

2. Coalition gouvernementale au pouvoir depuis 1990, qui rassemble divers partis politiques de gauche et du centre.

d'exiger une meilleure éducation, répondant à des principes de plus grande équité dans les apprentissages et de moindre ségrégation socio-économique. C'est dans ces conditions que les premiers résultats par école ont été rendus publics en 1995.

De ce fait, en dépit de la conception initiale du programme, les résultats de SIMCE par établissement ne furent pas rendus publics pendant les premières années de sa mise en œuvre (de 1988 à 1995). Pendant cette période, on remit en interne un rapport complet à chaque école, que l'établissement était censé partager avec toute la communauté éducative. Au lieu de décrire, d'expliquer et de rendre publique la diversité de résultats des écoles, on faisait un diagnostic des résultats le plus complet possible pour en informer la communauté éducative.

Les premiers rapports incluait les résultats aux enquêtes d'évaluation des apprentissages et une information sur différents aspects relevant du développement personnel³ des élèves. À titre d'exemple, on peut citer le premier rapport du SIMCE en 1988, qui consacre un chapitre entier aux indicateurs de « développement personnel » et d'« adhésion au travail scolaire ».

Dans le graphique ci-dessous, on voit les indicateurs de qualité de l'éducation évalués en 1988⁴ : les objectifs académiques correspondent aux contenus du curriculum de l'époque ; le développement personnel et l'adhésion au travail scolaire correspondent aux facteurs affectifs qui peuvent être considérés comme des résultats ou des facteurs de qualité, dans une acception large ; l'efficacité scolaire correspond à la mesure annuelle des taux de passage, de redoublements, de désertion et de rétention des élèves dans chaque établissement. Les résultats académiques détaillent le pourcentage de réussite pour chaque objectif curriculaire mesuré.

Indicateurs de la qualité de l'éducation mesurés par SIMCE en 1988

Dans les rapports SIMCE des premières années de gouvernement démocratique, les commentaires sur les indicateurs du champ affectif occupent une place importante et récurrente dans les présentations de résultats. Pendant les sept premières années de sa mise en place, SIMCE a rendu compte de mesures

3. Nous faisons référence à des résultats non académiques, dans un sens analogue à ceux que décrit PISA, où les attitudes et les motivations peuvent être considérées comme des effets ou des « résultats » et intervenir parmi les variables explicatives. (OCDE, 2003, p. 120).

4. Appelés à l'époque « évaluateurs de la qualité de l'éducation ».

de deux variables : le développement personnel, à partir de questionnaires remis aux élèves, et l'adhésion au travail scolaire, à partir de questionnaires remis aux élèves, aux directeurs et aux enseignants. Par ailleurs, l'efficacité scolaire était mesurée par un outil appliqué à tous les établissements à la fin de chaque année scolaire, par le ministère de l'Éducation.

Il s'agissait surtout de donner de l'information aux écoles sur tous les aspects mesurables extérieurement et qui contribuaient à la qualité de l'éducation.

En résumé, le rôle assigné à SIMCE dans sa conception initiale était d'informer le public et d'inciter les écoles à accroître la qualité de leur éducation par leur compétition sur le marché scolaire. Ce rôle ne fut pourtant pas effectif pendant les premières années de mise en place du système d'évaluation.

Indicateurs de qualité des résultats pris en compte par SIMCE 1988-1997

Année	Niveaux évalués	Indicateurs de qualité pris en compte
1988	4 ^e année, enseignement de base, étude extensive	Indicateurs de qualité mesurés de façon récurrente : – développement personnel – adhésion au travail scolaire – efficacité scolaire Indicateurs de qualité intégrés à certaines évaluations pendant les années 90 : – développement de la créativité (1995, 1996) – stratégies d'apprentissage (1993, 1994, 1995) – attitudes par rapport à l'environnement scolaire (1993, 1994, 1995, 1996)
1989	8 ^e année, enseignement de base, étude extensive	
1990	4 ^e année, enseignement de base, étude extensive	
1991	8 ^e année, enseignement de base, étude extensive	
1992	4 ^e année, enseignement de base, étude extensive	
1993	8 ^e année, enseignement de base, étude extensive 2 ^e année, secondaire, sur échantillon	
1994	4 ^e année, enseignement de base, étude extensive 2 ^e année, secondaire, étude extensive	
1995	8 ^e année, enseignement de base, étude extensive	
1996	4 ^e année, enseignement de base, étude extensive	
1997	8 ^e année, enseignement de base, étude extensive	Un questionnaire spécifique mesure l'estime de soi des élèves (auparavant intégrée au « développement personnel »). On ne mesure plus l'« adhésion au travail scolaire ». Les questionnaires remis aux enseignants se centrent sur le champ pédagogique (jusqu'à aujourd'hui). On continue à utiliser des questionnaires remis aux parents et aux directeurs.

Source : Cariola, M.L. ; Cares, G. ; Rivero, R. (2008).

Entre 1990 et 1995, les résultats de SIMCE furent principalement utilisés pour :

- décrire les écarts entre les résultats obtenus dans le pays et l'iniquité qu'il fallait surmonter ce qui permettait de justifier les politiques compensatrices du gouvernement ;
- cibler l'appui du gouvernement sur les écoles des secteurs ayant obtenu les résultats les plus faibles ;
- renvoyer une information complète aux enseignants de chaque école par rapport à leurs résultats et à la qualité de l'éducation offerte.

À travers toutes ces fonctions de SIMCE, c'est une amélioration du système qui était recherchée, selon des mécanismes différents de la simple régulation d'un marché scolaire informé, en combinant des stratégies compensatrices, un appui venu du « centre » du système, et des stratégies d'information et de retour sur les pratiques au sein de chaque établissement scolaire.

Pendant cette période initiale, on pourrait qualifier le Système d'évaluation d'« aimable » (en opposition à un système d'évaluation à enjeux élevés⁵) en ce qu'il combine une information confidentielle au niveau de chaque école et des effets en termes d'appui. Cela contribua probablement à familiariser les enseignants avec l'évaluation externe, à installer la tradition de l'évaluation dans le système scolaire et à asseoir la légitimité de SIMCE (Meckes y Carrasco, 2006).

Deuxième étape : publication des résultats par école combinée à des aides ciblées

En 1995, les résultats par école furent publiés pour la première fois dans la presse et l'année suivante, ils furent disponibles sur le site du ministère de l'Éducation.

En même temps que cette publication des résultats par école, on établit un système de primes aux établissements, en fonction de leurs résultats, appelé Système national d'évaluation des résultats des établissements scolaires subventionnés (SNED).

Ce système articule les salaires des enseignants et les résultats des élèves, tout en évitant d'individualiser la gestion des enseignants et de provoquer leur compétition au sein de l'école. Il s'agit de sélectionner 35 % des meilleures écoles réparties en groupes différents selon le profil socio-économique des élèves. Ces groupes se divisent en ruraux et urbains, et chaque groupe est classé selon les niveaux d'enseignement des établissements : uniquement

---

5. « High Stakes » Assessment System.

enseignement de base, uniquement secondaire ou bien enseignement de base et secondaire. Parmi ces six groupes, on procède à une analyse des groupes d'établissements pour déterminer les écoles similaires en termes de vulnérabilité⁶, de revenus des familles et de niveau d'éducation des parents. Dans chaque groupe, un classement est ensuite fait à partir des résultats scolaires de chaque établissement. Ces résultats sont principalement (65 %) établis à partir de SIMCE : les points obtenus sont pondérés à 37 % par la population qu'accueille l'établissement et à 28 % par la variation positive correspondant à la mesure précédente. Un autre aspect important (22 %) est l'égalité des chances mesurée par le taux de rétention des élèves et le pourcentage d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

35 % des établissements ayant les meilleurs résultats dans cette évaluation reçoivent une subvention spéciale dite « d'excellence ». 90 % de cette subvention est destinée aux enseignants sur une base proportionnelle à leurs heures contractuelles. Les 10 % restants sont destinés à des enseignants distingués selon une méthode définie par les enseignants de l'établissement eux-mêmes.

On peut comprendre facilement que cette mesure, associée à la publication des résultats de SIMCE pour chaque école, ait renforcé les effets de l'évaluation et augmenté les aides externes correspondant aux points obtenus dans l'enquête SIMCE, provoquant une pression caractérisée pour améliorer les résultats obtenus dans les évaluations des apprentissages.

Pendant la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, SIMCE a commencé à être davantage utilisé comme un outil de contrôle de la politique éducative. Étant donné les conséquences notables des résultats des évaluations (primes, publication des résultats par école et leurs répercussions sur le prestige des établissements et leur pouvoir d'attraction des élèves), l'alignement de l'évaluation nationale sur la réforme curriculaire, initiée en 1995 en première année de l'enseignement de base, est devenu stratégique. C'est dans cet esprit que SIMCE est passé sous la responsabilité de l'unité chargée du curriculum et de l'évaluation au ministère de l'Éducation et que l'alignement des épreuves d'évaluation sur les contenus et les priorités du nouveau curriculum a été particulièrement strict. Le ministère faisait l'hypothèse qu'une évaluation externe centrée sur l'évaluation des apprentissages mis en valeur par le nouveau curriculum national et qui aurait de lourdes conséquences pour les établissements, contribuerait fortement à la mise en œuvre de ce curriculum par les enseignants.

Simultanément, les outils de SIMCE ont commencé à privilégier la mesure des apprentissages en fonction des capacités définies par le nouveau curriculum et ont délaissé les enquêtes orientées vers les données affectives

6. On entend par vulnérabilité de l'école le pourcentage d'élèves considérés comme « vulnérables » ou comme risquant d'abandonner l'école ou d'échouer. Ce pourcentage se calcule à partir d'indicateurs psycho-sociaux de l'élève et de sa famille.

comme le développement personnel, l'estime de soi, etc. Cela n'était pas seulement dû aux faiblesses techniques des outils et à leur capacité limitée de discrimination, comme par exemple pour l'« adhésion au travail scolaire » ou à propos de certaines échelles de mesure de l'estime de soi, mais aussi aux changements liés à l'utilisation des résultats de SIMCE. D'une part, la publication des résultats imposait de se centrer sur des données fiables et précises. D'autre part, en concevant SIMCE comme un outil d'aide à la prise de décision pour les politiques éducatives, il devenait nécessaire de privilégier des « facteurs associés » susceptibles d'être plus facilement modifiés par les politiques éducatives (ce qui n'était pas le cas de l'estime de soi, par exemple). On a ainsi ajouté, parmi les variables clés étudiées dans les questionnaires, une évaluation de la réalisation du curriculum par les enseignants. Le niveau de réalisation du curriculum déclaré par les enseignants s'est en effet révélé, jusqu'à présent, comme fortement associé aux résultats obtenus, indépendamment du niveau socio-économique des élèves⁷. Cette donnée a renforcé la volonté politique de mettre en place des stratégies de formation des enseignants au curriculum national.

Par ailleurs, la publication des résultats par école a accru le besoin de procéder à de plus justes comparaisons entre elles. C'est pourquoi on a veillé tout particulièrement à recueillir de l'information sur les données socio-économiques des familles, et à ne pas publier seulement les résultats « bruts » mais aussi les résultats comparés de l'école avec des établissements similaires.

En résumé, un cadre a été fixé pendant cette seconde étape, associant des incitations liées au marché (publication et restitution publique des résultats par école dans un système de libre choix de l'établissement et d'appui lié à la demande), et des primes salariales définies par le système central, ce qui augmentait, en théorie au moins, le contrôle de l'État sur la mise en place du nouveau curriculum par les écoles, et qui mobilisait les efforts sur l'amélioration des résultats.

Pendant cette seconde période, les politiques précédentes de programmes ciblés compensateurs, pour lesquelles les résultats de SIMCE continuaient à être utilisés pour la sélection des écoles visées par les programmes d'appui, ont perduré. Les données SIMCE ont donc répondu à deux orientations différentes des politiques éducatives. On publiait les données de chaque école mais on utilisait aussi cette information pour cibler les interventions en direction des écoles qui étaient les plus faibles. On continuait également à donner aux enseignants de l'information en orientant chaque fois plus la rédaction des rapports d'évaluation par rapport à eux.

Il importe de signaler que durant cette seconde période du développement de SIMCE sous un gouvernement démocratique, l'impact de la reddition de comptes s'est accru non seulement pour les écoles mais aussi pour le

---

7. Voir, par exemple, le *Rapport national sur les résultats de SIMCE 2007*, www.simce.cl/.

ministère de l'Éducation. En effet, la conférence publique de présentation des résultats de SIMCE, de même que celles qui rendent compte des résultats des évaluations internationales auxquelles le Chili participe davantage depuis 1997, se sont transformées en événements majeurs de reddition de comptes du gouvernement dans le domaine de l'éducation. Cet événement est sans conteste plus pertinent et est davantage suivi par la presse que la rentrée des classes ou la fin de l'année scolaire, à l'occasion desquelles le ministre présente les actions conduites et les engagements tenus. On peut donc dire que la plus grande pertinence des résultats des évaluations par rapport à l'opinion publique implique une responsabilisation à un double niveau, des établissements et des autorités.

Étape trois : conditions pour un retour de l'information vers les écoles et une reddition de leurs comptes plus efficiente

En 2003, le ministre de l'Éducation a désigné une commission d'experts de l'éducation renommés chargés d'analyser le travail mené par SIMCE et de faire les recommandations nécessaires à une amélioration du système national d'évaluation.

Cette commission, appelée « commission pour le développement et l'utilisation du système de mesure de la qualité de l'éducation », a présenté son rapport en décembre de la même année, en signalant les aspects qui devaient être maintenus et les changements qui paraissaient nécessaires. Parmi les éléments à préserver, elle mettait particulièrement l'accent sur les apprentissages, l'évaluation selon une méthode extensive des mêmes niveaux (4^e, 8^e et 10^e années de l'enseignement de base), l'information rendue publique des résultats par école, la confidentialité des résultats individuels, la présentation d'une information contextualisée en fonction du niveau socio-économique, la participation à des évaluations internationales, et l'accès aux données dans une perspective de recherche.

Les changements proposés visaient trois aspects considérés comme décisifs :

- restituer les résultats en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- promouvoir un engagement responsable de la communauté, des parents et des autorités, et permettre la reddition de comptes des administrateurs, directeurs et professeurs ;
- associer les impacts positifs ou négatifs des évaluations aux résultats obtenus et aux améliorations engagées par les écoles ;
- étendre les champs évalués et accroître la fréquence des évaluations.

La plus importante des recommandations était de développer des critères de résultats des élèves permettant de décrire leurs acquis plutôt que de

s'en tenir à une notation de caractère abstrait⁸. Cette mesure devrait permettre d'une part de présenter des résultats plus accessibles, faisant davantage sens et ayant plus d'utilité pédagogique pour les enseignants, et de renforcer leur impact sur les pratiques pédagogiques dans les écoles. D'autre part, la commission recommandait de définir des « standards » qui établissent clairement le niveau d'acquisition considéré comme acceptable ou souhaitable pour pouvoir fixer des objectifs au niveau national et par établissement, en renforçant la reddition de comptes et la responsabilisation des écoles. Le double objectif de SIMCE (permettre un retour efficace des résultats des évaluations vers les politiques éducatives et servir d'outil de reddition de comptes) est resté très explicite dans la réflexion conduite par cette commission nationale.

Le développement de standards évalués par le système d'évaluation nationale dont les résultats par école sont accessibles au public et aux professeurs sous une forme approfondie tend à améliorer à la fois l'effet de retour de l'évaluation sur les écoles et l'information au public.

Cette recommandation a abouti en 2007 à la définition de standards de contenus (appelés « cartes de progrès ») et de résultats (appelés « seuils de résultats », évalués par SIMCE), en lien avec le curriculum national.

Tendance actuelle : un plus grand contrôle de l'État

Comme nous l'avons présenté jusqu'ici, les effets induits par les résultats des écoles à l'évaluation nationale ont été principalement liés aux primes (SNED), à l'appui octroyé par le ministère de l'Éducation aux établissements ayant des résultats faibles et à l'impact de leur publication (en termes de prestige, de demandes des familles et en définitive, de subvention). Les conséquences se limitaient donc à une combinaison d'effets sur le « marché éducatif », avec des mesures compensatoires et des appuis déterminés par l'État.

Depuis 2007, le ministère de l'Éducation a engagé – d'une manière progressivement plus décidée et par approches successives – une politique de reddition de comptes et d'effets induits par les résultats des évaluations nationales des apprentissages. Contrairement aux années précédentes, les effets induits vont plus loin que les primes salariales liées au marché en fonction des points obtenus dans les évaluations. Les politiques de ces dernières années fixent des objectifs de résultats en termes d'apprentissage, des délais pour les atteindre et en font la condition pour préserver l'autonomie de l'établissement dans l'utilisation des ressources, voire la permanence de l'école dans le système.

Cela s'est manifesté par l'approbation et la mise en œuvre de la loi dite de « subvention préférentielle » début 2007, et par la conclusion d'un accord

---

8. Les autres mesures préconisées étaient liées de manière plus indirecte au thème de cet article.

politique qui s'est traduit par un ensemble de lois – actuellement en discussion au congrès – pour définir une nouvelle architecture institutionnelle du secteur éducatif afin de donner forme à un système d'assurance de la qualité en éducation. Dans les deux cas, un rôle essentiel est dévolu au système national d'évaluation des résultats des apprentissages.

LA LOI DE SUBVENTION SCOLAIRE PRÉFÉRENTIELLE

La *Loi de subvention scolaire préférentielle* a été promulguée en février 2008. Elle vise à renforcer l'éducation des enfants que la loi définit comme « prioritaires », c'est-à-dire les élèves inscrits en préscolaire et en enseignement de base⁹ qui présentent un très fort indice de vulnérabilité socio-économique. Les écoles qui accueillent ces élèves prioritaires reçoivent une subvention complémentaire par élève, qui correspond à une majoration de 50 % par rapport à celle accordée pour les élèves dont la situation n'est pas aussi défavorisée. Une subvention supplémentaire est également accordée aux établissements scolaires dont plus de 15 % des effectifs sont des élèves prioritaires. Il s'agit, de cette façon, de corriger le modèle de subvention forfaitaire par élève, qui ne prenait pas en compte – jusqu'à présent – les coûts plus élevés associés à l'éducation des élèves en situation de plus grande vulnérabilité sociale.

Cette loi établit un système plus contraignant de reddition de comptes en termes de résultats, même s'il est réservé aux écoles qui sollicitent des ressources supplémentaires. Les établissements doivent accepter d'être classés en catégories en fonction de leurs résultats lors des enquêtes nationales. Chaque catégorie correspond à un régime différent d'administration de ressources (plus d'autonomie si l'on a de meilleurs résultats et plus de restrictions et d'orientation en cas de résultats faibles). Pour la catégorie la plus faible, l'établissement peut éventuellement être menacé d'une complète restructuration ou d'une fermeture, s'il ne réussit pas à améliorer ses résultats en l'espace de quatre ans, durée pendant laquelle des ressources lui sont affectées et un appui est mis en place. En effet, la loi établit que le ministère informera la communauté éducative de la situation dans laquelle se trouve l'établissement et pourra mettre fin à sa reconnaissance officielle.

Un changement radical en termes de responsabilisation et d'impact sur l'établissement de même que par rapport au rôle de l'État se dégage de cette nouvelle loi. Les écoles connaissant les plus graves problèmes d'apprentissage continuent d'être soutenues, mais d'une manière distincte de celles qui ont moins de problèmes ou de celles qui n'en ont pas. L'État pilote et met en forme les résultats, mais il supervise aussi les procédures et les mises en œuvre qui font partie de l'accord.

---

9. Cela correspond aux niveaux préscolaires (4-5 ans) et au primaire (1^{re} à 8^e années, 6-13 ans).

Outre les aspects liés à l'évaluation du rendement scolaire des élèves, cette loi modifie ou fixe des mesures qui donnent clairement à l'État un rôle plus proactif qu'auparavant. Parmi ces mesures, nous pouvons signaler l'obligation de rendre des comptes au sujet des ressources reçues de l'État, les demandes faites aux administrateurs et la modification du statut des professionnels de l'éducation qui considère l'absence ou le retard comme motifs de licenciement.

Ces éléments sont actuellement discutés avec vigueur au parlement dans de nouveaux projets de loi, cette fois pour l'ensemble des écoles.

PROJETS DE LOI EN EXAMEN

Le mouvement étudiant massif de 2006 qui réclamait une meilleure qualité et une plus grande équité de l'éducation a rendu plus dynamique et vigoureuse la discussion consacrée à l'éducation qui, jusqu'à cette date, était réduite à un débat entre experts et responsables éducatifs.

Après le mouvement étudiant de 2006, le conseil présidentiel des assessseurs, réuni par la présidente de la République, a identifié les problèmes structurels qui caractérisent le système éducatif chilien et ne sont pas résolus, et a formulé des recommandations. Ils proposent notamment de créer un « système de contrôle de la qualité » – dénommé actuellement « surintendance » – pour évaluer la mise en œuvre des critères de qualité dans les écoles et donner de l'information dans ce domaine. De même, il a proposé de modifier la *Loi organique constitutionnelle d'enseignement* pour la transformer en un cadre régulateur consistant dont le but est d'élever la qualité de l'éducation.

En 2007, la Banque mondiale a réalisé pour le gouvernement chilien une analyse comparative des systèmes d'assurance de la qualité dans sept pays de référence, avec pour objectif d'éclairer la discussion sur la gestion institutionnelle du secteur éducatif au Chili. L'étude a mis en relief une insuffisante régulation, déjà détectée par le rapport de l'OCDE en 2004, qui montrait que le Chili était, dans la comparaison entre tous les systèmes éducatifs étudiés, le pays marqué par la plus faible intervention et la moindre régulation de l'État. « L'intervention de l'État dans le système éducatif est très limitée : le gouvernement définit les besoins essentiels de fonctionnement et d'information concernant l'assistance scolaire, finance les écoles à des niveaux différents selon une formule de subvention par élève et donne de l'information au marché éducatif (...), il ne fixe aucune obligation quant aux critères de résultats ou au modèle d'instruction » (2007, p. 22).

D'après cette analyse comparée, aucun système efficace en assurance de la qualité ne suit ce modèle.

À partir de la réflexion développée par le conseil de la présidence et en utilisant l'information mise à disposition pour l'analyse comparée des systèmes éducatifs, le gouvernement est parvenu à un accord politique avec les partis de l'opposition, pour légiférer sur un nouveau système d'assurance de la qualité et sur son institutionnalisation.

Les lois qui sont actuellement en cours de discussion et d'élaboration proposent de mettre en place une nouvelle « surintendance de l'éducation », chargée de définir la bonne utilisation des ressources, de veiller au respect des textes réglementaires et d'installer une agence (d'évaluation) de la qualité dont l'objet est d'évaluer le degré de réalisation des standards d'apprentissages et de processus au sein des établissements. Le ministère de l'Éducation, pour sa part, est responsable de l'octroi des budgets et des appuis nécessaires à la réalisation de ces objectifs.

C'est ainsi qu'un rôle central est donné à l'État dans sa fonction de veille de la qualité de l'éducation.

Selon cet accord politique qui précède l'élaboration des lois actuellement en discussion, ainsi que pour la loi de subvention préférentielle, les écoles seraient classées en différentes catégories correspondant aux résultats obtenus et à leur niveau de réalisation des objectifs d'apprentissage évalués par SIMCE. De ces catégories dépendrait l'impact de l'évaluation sur l'école. Les écoles ayant les pires résultats recevraient une aide plus forte que les autres, mais dans le cas où leurs résultats ne s'amélioreraient pas, leurs élèves pourraient être réaffectés vers d'autres établissements et leur reconnaissance officielle pourrait être annulée.

Nous avons étudié ici la façon dont a évolué le rôle assigné au système d'évaluation SIMCE et à l'État, dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives. Nous n'avons pas traité du rôle effectivement joué par le système d'évaluation ni la question de l'efficacité des modèles de politiques décrits.

Le lien entre les résultats des apprentissages évalués par SIMCE et le rôle tenu par le ministère de l'Éducation, c'est-à-dire au niveau central, s'organise autour de deux points de tension : l'appui *vs* la pression et les effets induits par les résultats obtenus d'une part, et l'autonomie *vs* l'intervention ciblée pour l'amélioration des résultats, d'autre part. Le graphique suivant présente l'évolution simultanée du rôle assigné à l'État et au système national d'évaluation des résultats d'apprentissage.

Pendant les deux dernières décennies, la définition de la politique éducative chilienne est passée d'un mixte combinant autonomie des établissements, régulation par le marché de l'éducation et mesures compensatrices d'appui à une nouvelle étape qui entend donner un rôle décisif au système d'évaluation national des résultats des apprentissages, dans le cadre d'un système d'assurance de la qualité et de reddition de comptes.

Ces changements se sont produits en même temps qu'une augmentation substantielle des ressources affectées à l'éducation, lesquelles sont passées de 3,8 % à 7,4 % du PIB. Cette croissance a permis, entre autres, d'augmenter le salaire des enseignants de 130 %, en termes réels.

Rôle de SIMCE	Rôle de l'État
Fournir de l'information pour les écoles	Passif. Renforcement de l'autonomie pour l'amélioration des résultats.
Fournir des données pour informer le public	Donner les conditions de fonctionnement du quasi « marché » de l'éducation.
Identifier les écoles pour cibler l'appui et évaluer son efficacité	Jouer un rôle subsidiaire par des mesures compensatrices et d'appui aux écoles défavorisées socialement et dont les résultats sont faibles.
Fournir des données pour mettre en place des primes de qualité	Renforcer les effets de l'évaluation en complément de ceux provoqués par le marché
Restituer l'information aux écoles en espérant des résultats (standards), fournir de l'information rendue publique pour satisfaire la demande et promouvoir la reddition de comptes.	Rôle de protagoniste. Exige et sanctionne la réalisation d'objectifs, appuie et intervient si nécessaire.

Parallèlement, les politiques éducatives sont devenues récemment l'objet d'une plus grande attention publique et il a fallu, avec le coût politique qu'on peut attendre, rendre des comptes publics de leur efficacité.

Dans cette nouvelle configuration, l'État ne se limite plus à définir les primes associées aux résultats, à attendre que le marché régule la qualité de façon exponentielle, ou à pourvoir un appui. Il va plus loin, fixe les objectifs dont la réalisation se définit en demandes précises pour les établissements et les assure de leur insertion dans le système éducatif, évalue le degré de réalisation des objectifs et intervient directement si nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

COX Cristián (2006) : « Policy Formation and Implementation in Secondary Education Reform: the Case of Chile at the Turn of the Century ». *Education Working Paper Series*, Number 3, The World Bank.

CARIOLA M.L., CARES G., RIVERO R. (2008) : « Sistemas de Evaluación como Herramientas de Políticas ». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, N° 1, Vol. I. <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art5.html>

Banco Mundial (2007).

MECKES Lorena, CARRASCO Rafael (2006) : « SIMCE: Lessons from the Chilean experience in National Assessment Systems of Learning Outcomes », background paper for the conference « Latin American Lessons in promoting Education for All » held in Cartagena de Indias, Colombia.

OECD (2004) : *Reviews of National Policies for Education, Chile*, OECD, 2004, Paris.

SIMCE (1988) : *Manual de Interpretación de Resultados y Orientaciones Pedagógicas – 1988*. Volumen II, Desarrollo Personal y Aceptación de la Labor Educacional. SIMCE, Ministerio de Educación.