

## COMMENT LES ÉPREUVES EXTERNES D'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES SONT-ELLES PERÇUES PAR LES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU LUXEMBOURG ?

Christophe Dierendonck\*, Annick Fagnant\*\*

\* Université du Luxembourg

Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation

Unité de recherche EMACS, Campus Walferdange, Bât XI B.P.2

L-7201 Walferdange

christophe.dierendonck@uni.lu

\*\*<sup>1</sup> Université de Liège

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

FAPSE – B32 - Boulevard du Rectorat, 5

B - 4000 Sart Tilman

afagnant@ulg.ac.be

---

**Mots-clés :** évaluations externes, épreuves standardisées, enquête par questionnaire, perception des acteurs

**Résumé.** Au Luxembourg, le dispositif de développement de la qualité scolaire s'appuie notamment sur des épreuves externes (appelées « épreuves standardisées ») évaluant, en début d'année scolaire (octobre), certaines compétences en mathématiques et en langues (allemand/français) auprès de tous les élèves de 3<sup>e</sup> année primaire et de V<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire classique ou technique. Ces épreuves externes ont pour objectif d'évaluer les acquis des élèves par rapport aux socles de compétences définis pour chacune des étapes de la scolarité. L'enseignant reçoit actuellement un double feedback (en novembre et en février) : l'un permet de comparer la performance des élèves de sa classe avec la performance moyenne de l'ensemble des élèves et l'autre offre une comparaison des performances qui prend en considération les caractéristiques socioéconomiques du public scolaire accueilli. L'objectif du présent article est de présenter les principaux résultats d'une démarche d'enquête par questionnaire conduite en juin/juillet 2010 auprès des enseignants de l'enseignement secondaire concernés par les épreuves d'octobre 2009. L'enquête visait à cerner la perception des acteurs quant au processus mis en place actuellement.

---

### 1. Introduction

Dans leur chapitre intitulé « Evaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques », Lafontaine, Soussi et Nidegger (2009) pointent que « dans la plupart des pays de l'OCDE, il ne fait guère de doute qu'il existe, en matière d'évaluation des acquis, un avant et un après PISA qui s'inscrit dans un mouvement plus large de "reddition de compte" (*accountability*) et de pilotage par les résultats » (p. 78). Dans de nombreux pays, les résultats de PISA 2000 ont provoqué un électrochoc : « les résultats n'étaient pas à la hauteur des ambitions, des moyens investis, des représentations ou des réputations » (p. 78). Le Luxembourg n'a pas échappé à la déferlante PISA et c'est notamment dans le vif débat public mené autour des mauvais résultats des élèves luxembourgeois que l'on peut situer le berceau des réformes actuellement en cours. En concertation avec les différents acteurs de l'éducation, le Ministère de l'éducation s'est en effet engagé dans un ensemble de réformes visant non seulement à réduire le taux élevé

---

<sup>1</sup> Au moment de l'enquête, l'auteur travaillait à l'Université du Luxembourg.

d'élèves en retard scolaire mais également à combattre les inégalités que le système engendre de par son fonctionnement (voir à ce sujet Martin, Dierendonck, Meyers et Noesen, 2008).

Outre les enquêtes internationales du type PISA ou PIRLS, le dispositif de développement de la qualité scolaire s'appuie sur des épreuves externes, appelées « Épreuves Standardisées », évaluant en début d'année scolaire (octobre) certaines compétences en mathématiques et en langues (allemand/français) auprès de tous les élèves de la première année du cycle 3 de l'enseignement fondamental (3<sup>e</sup> année primaire) et de V<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire classique ou technique<sup>2</sup>.

Les Épreuves Standardisées poursuivent un double objectif. Il s'agit tout d'abord de récolter des informations sur le fonctionnement général, l'efficacité et l'équité du système éducatif afin d'être en mesure de mieux piloter celui-ci. Les Épreuves Standardisées se veulent également un outil d'information destiné aux enseignants et aux écoles en fournissant d'une part des repères fiables sur le degré de maîtrise par les élèves de certaines compétences scolaires et, d'autre part, des indications d'ordre motivationnel et attitudinal. L'objectif des Épreuves Standardisées n'est donc pas de contrôler ou d'évaluer le travail des enseignants et encore moins de publier un classement de classes ou d'écoles. Il s'agit avant tout d'un outil de pilotage et de régulation du système scolaire. L'hypothèse sous-jacente est que les enseignants, mieux informés des points forts et des faiblesses de leurs élèves, ajusteront leurs pratiques d'enseignement pour faire face aux difficultés rencontrées.

Concrètement, au niveau « classe », l'enseignant reçoit actuellement un double feedback : l'un en novembre permettant de comparer la performance des élèves de sa classe avec la performance moyenne des autres élèves du pays et l'autre en février offrant une comparaison des performances qui prend en considération les caractéristiques socioéconomiques du public scolaire accueilli. Un feedback est également fourni au niveau « école » et des analyses globales menées selon des perspectives transversales et longitudinales sont réalisées au niveau « système ». Il s'agit d'évaluer non seulement le niveau des élèves dans certaines matières mais également de mener un suivi au fil des années.

L'objectif du présent article est de présenter les résultats majeurs d'une enquête par questionnaire en ligne menée en juin et juillet 2010 auprès des enseignants de V<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> concernés par les Épreuves Standardisées d'octobre 2009. Il s'agissait de recueillir l'avis des enseignants sur, d'une part, l'idée générale d'évaluer de manière externe les acquis des élèves et, d'autre part, sur les Épreuves Standardisées 2009-2010, ceci afin de contribuer à l'amélioration du dispositif mis en place actuellement.

## **2. Démarche d'enquête et taux de participation**

Le questionnaire a été soumis aux enseignants de V<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire sur une plate-forme de sondage en ligne. D'une durée d'environ 15 minutes, il comportait une cinquantaine d'items ventilés en trois parties : (a) Votre avis sur l'idée d'évaluer de manière externe les acquis des élèves, (b) Votre avis sur les Épreuves Standardisées 2009-2010, (c) Votre avis sur différentes pistes pour améliorer les Épreuves Standardisées actuelles.

Dans chaque établissement scolaire, nous avons contacté la personne chargée de coordonner les Épreuves Standardisées afin de connaître le nombre d'enseignants concernés par les épreuves en 2009-2010. Sur les 29 coordinateurs contactés, 3 n'ont pas donné suite à notre demande. Nous avons ensuite envoyé une série d'enveloppes anonymes à chaque coordinateur en leur demandant d'en remettre un exemplaire par enseignant concerné. Cette enveloppe contenait une lettre de

---

<sup>2</sup> Un questionnaire de motivation et de climat scolaire est également soumis aux élèves. Ce même questionnaire est également administré en 7<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire.

présentation de l'enquête ainsi qu'un code personnel généré aléatoirement afin d'accéder au questionnaire. L'anonymat des répondants a été garanti selon cette procédure.

Au total, 634 enveloppes individuelles ont (théoriquement) été remises. Sur ces 634 sollicitations, 120 enseignants (40 professeurs de mathématiques, 26 professeurs d'allemand, 26 professeurs de français, les autres n'ayant pas précisé la branche enseignée) ont répondu au questionnaire, ce qui constitue un taux de participation de 19 %. Si ce taux est relativement proche des taux de participation que l'on retrouve classiquement au Luxembourg lorsque les enseignants sont interrogés, cela reste plutôt décevant pour ce genre d'enquêtes leur offrant la parole. Ce faible taux de participation limite par ailleurs le degré de généralisation des résultats qui vont être présentés.

### **3. Résultats**

#### ***3.1. Comment les enseignants se positionnent-ils par rapport à l'idée d'une évaluation externe des acquis des élèves ?***

Les questions posées dans la première partie du questionnaire visaient à cerner le positionnement des enseignants par rapport à l'idée générale d'une évaluation des acquis des élèves qui est élaborée de manière externe et qui est imposée dans les classes luxembourgeoises (ex : les enquêtes internationales comme PISA, les Épreuves Standardisées, les épreuves communes, les épreuves du passage primaire-postprimaire, ...). Les tendances générales qui se dégagent de cette première partie de l'enquête sont présentées dans la suite du texte.

Trois aspects particuliers ont été envisagés : (1) la légitimité pour un Ministère d'organiser de telles évaluations externes, (2) l'idée que les évaluations externes sont plus objectives que l'évaluation réalisée par les enseignants et (3) le degré d'utilité des évaluations externes pour les enseignants.

Concernant le premier aspect, la très grande majorité des enseignants interrogés (87%) trouvent légitime que le Ministère de l'éducation organise des évaluations externes des acquis des élèves. Pour 85% des répondants, tous les enseignants devraient accepter d'ouvrir leur(s) classe(s) à ces évaluations. Ils sont cependant 32% à dire que la participation aux évaluations externes ne devrait pas être obligatoire et laissée à l'appréciation des enseignants ou des écoles.

Les résultats relatifs au deuxième aspect sont plus délicats à interpréter : alors que 72% des enseignants rejettent l'idée que les évaluations externes sont plus objectives que les évaluations réalisées par les enseignants, ils sont 76% à dire qu'à côté de l'évaluation régulière faite par l'enseignant, il faut une évaluation externe commune à tous les élèves qui donne des repères objectifs sur ce qui est maîtrisé ou non. Dans le même ordre d'idées, ils sont respectivement 82% et 51% à déclarer que les enseignants sont les mieux placés pour construire des épreuves d'évaluation valides et fiables et que seul l'enseignant est à même d'évaluer les apprentissages de ses élèves car il les connaît bien. Ces résultats peuvent à certains égards sembler contradictoires et il conviendrait de s'interroger sur l'interprétation que font les enseignants des concepts d'objectivité, de validité et de fidélité. Les évaluations externes donnent des repères externes comparatifs que les enseignants trouvent sans doute objectifs tout en se refusant à admettre la part de subjectivité intrinsèque aux évaluations qu'ils conduisent dans leurs propres classes.

Quant à l'utilité perçue des évaluations externes, on notera tout d'abord que la tendance générale est plutôt positive. En effet, ces évaluations sont considérées par une majorité d'enseignants comme un moyen intéressant pour situer les résultats de sa ou ses classes par rapport à ceux des autres classes du pays (80%), pour identifier les lacunes et points forts des élèves (64%), pour relativiser les résultats d'une classe en fonction de ses caractéristiques (59%) et pour voir si l'on travaille dans la bonne direction (57%). Pour 49% des enseignants, les évaluations externes seraient même un moyen d'influencer positivement les pratiques d'enseignement et les apprentissages réalisés en classe. Au contraire, on mettra en évidence qu'environ 30% des

enseignants considèrent que les évaluations externes constituent une menace importante à leur autonomie ou à l'autonomie des écoles et que pour environ 25% des répondants, les évaluations externes sont une perte de temps pour eux et pour les élèves. Ils sont même 46% à considérer que les évaluations externes sont un moyen de contrôler indirectement le travail des enseignants. Enfin, pour 68% des répondants, les évaluations externes ne font que confirmer ce que les enseignants savent déjà à partir de leurs propres évaluations.

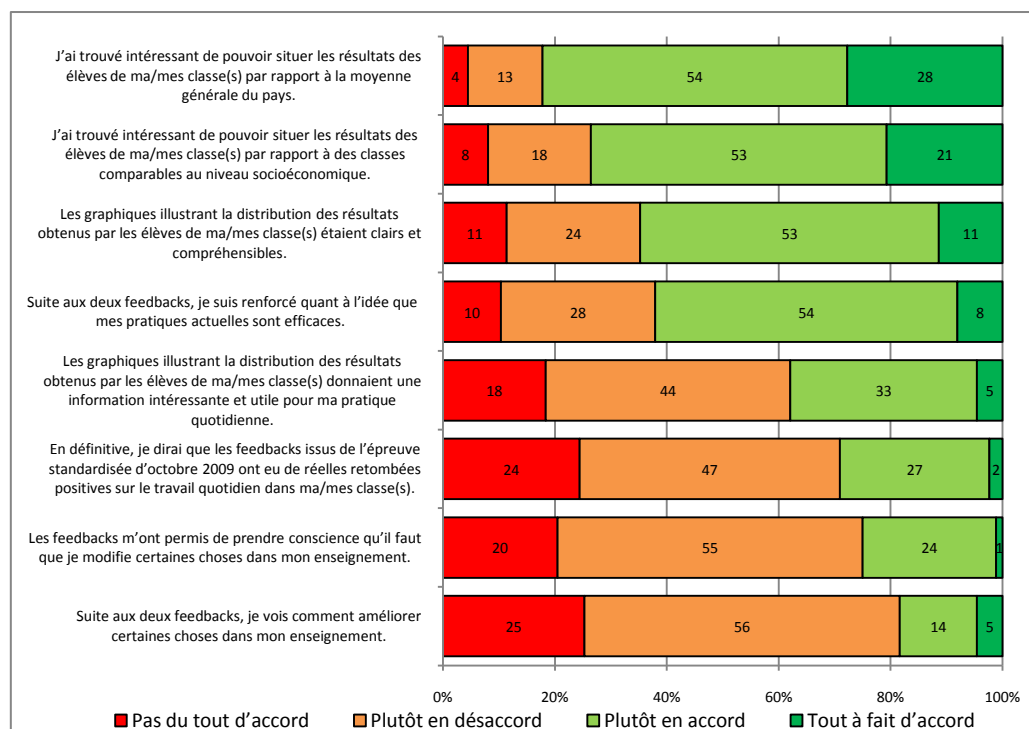
### 3.2. Comment les Épreuves Standardisées 2009-2010 ont-elles été perçues par les enseignants ?

Les questions de la deuxième partie du questionnaire portaient exclusivement sur les Épreuves Standardisées 2009-2010 et plus particulièrement<sup>3</sup> sur les deux feedbacks mis à la disposition des enseignants en novembre 2009 (feedback 1) et en février 2010 (feedback 2).

Sur les 120 enseignants ayant répondu au questionnaire, 67% déclarent avoir téléchargé les deux feedbacks, 28% ne pas l'avoir fait et 5% n'ont pas répondu à la question. Les raisons évoquées pour justifier le non-téléchargement des feedbacks sont la non-connaissance de leur existence, les problèmes techniques et le manque de temps ou d'intérêt (résultats jugés peu informatifs à cause des mauvaises conditions de passation de l'épreuve ou résultats jugés trop globaux).

#### 3.2.1. Comment les enseignants perçoivent-ils les feedbacks?

Huit items ont été soumis aux 80 enseignants qui ont déclaré avoir téléchargé les deux feedbacks. Ces items portent sur l'intérêt des feedbacks et leur impact sur la pratique quotidienne des enseignants (graphique 1).



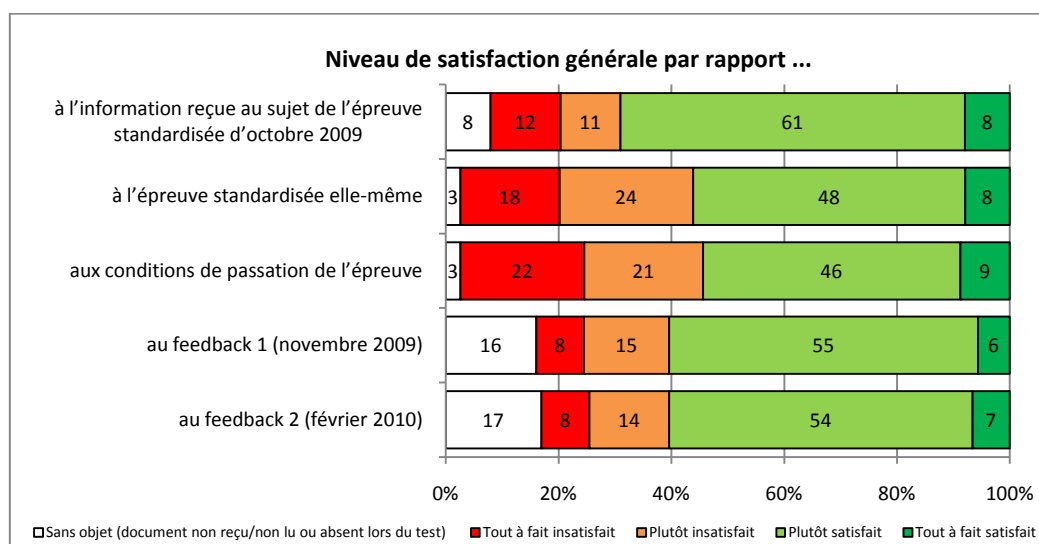
Graphique 1 : Comment les enseignants perçoivent-ils les feedbacks liés aux épreuves 2009-2010 ?

<sup>3</sup> Etant donné que les épreuves ont été soumises sur ordinateur, les enseignants n'ont pas (ou très partiellement) pu prendre connaissance du contenu des tests. Les questions proposées dans le questionnaire s'intéressent dès lors davantage aux feedbacks reçus qu'aux épreuves proprement dites.

Le graphique 1 met en évidence que 82% des enseignants trouvent intéressant de pouvoir comparer sa classe à la moyenne générale du pays. Ils sont 74% à souligner l'intérêt de la comparaison avec des classes accueillant un public scolaire semblable du point de vue socioéconomique. A la suite des feedbacks, 62% des répondants affirment qu'ils sont renforcés quant à l'idée que leurs pratiques actuelles sont efficaces. Enfin, 64% des enseignants trouvent clairs et compréhensibles les graphiques présentant les résultats de leurs élèves. Par contre, seuls 38 % des répondants déclarent que les graphiques illustrant la distribution des résultats obtenus par leurs élèves donnaient une information intéressante et utile pour leur pratique quotidienne. Ils ne sont que 25% à dire que les feedbacks leur ont permis de prendre conscience que certaines facettes de leur enseignement devaient être modifiées et 19% à dire que, suite aux feedbacks, ils voient comment améliorer certaines choses dans leur enseignement. Au final, ils sont 29 % à déclarer que les feedbacks issus des Épreuves Standardisées ont eu de réelles retombées positives sur le travail quotidien de leur(s) classe(s).

### 3.2.3. Quel est le niveau général de satisfaction des enseignants par rapport aux Épreuves Standardisées 2009-2010 ?

Une question de synthèse a été posée aux 120 enseignants ayant répondu au questionnaire afin de connaître leur degré de satisfaction par rapport aux différentes facettes du dispositif des Épreuves Standardisées (graphique 2).



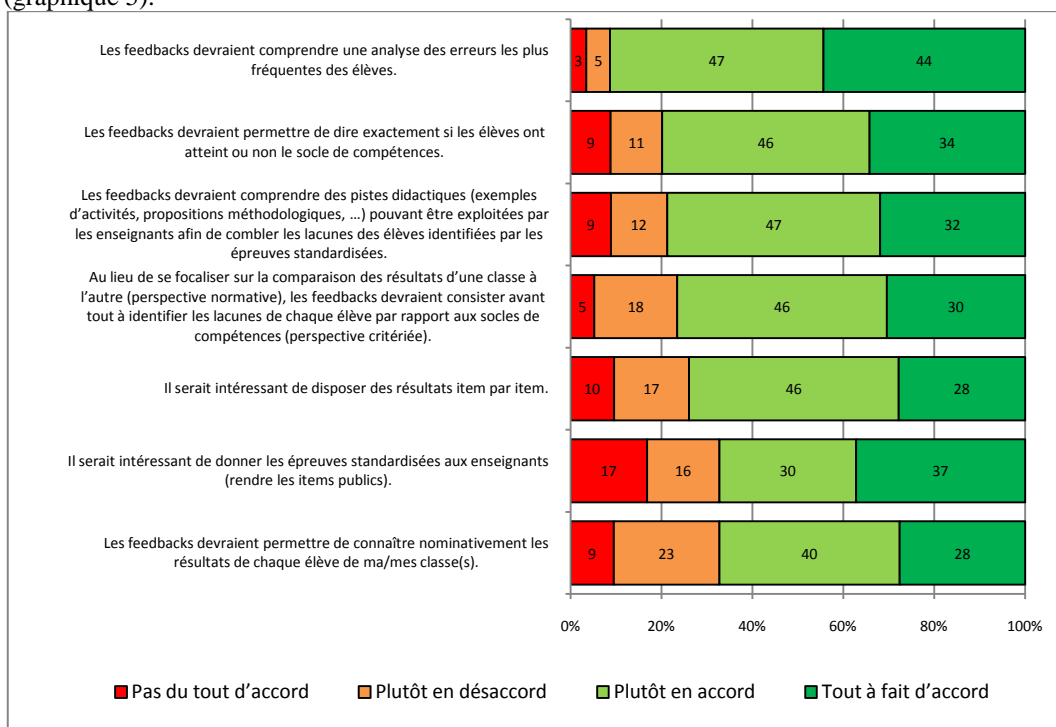
**Graphique 2 :** Niveau général de satisfaction par rapport aux épreuves 2009-2010

A première vue, ce graphique laisse une impression positive puisque sur les cinq critères évoqués, plus de la moitié des répondants semblent satisfaits. Cependant, le dispositif des Épreuves Standardisées est loin d'être parfait puisqu'au moins 4 enseignants sur 10 se disent insatisfaits par rapport aux épreuves d'évaluation proprement dites<sup>4</sup> et par rapport aux conditions de passation de celles-ci. L'accès à l'information et aux documents de feedback apparaît également comme un point à améliorer impérativement. Rappelons enfin que le taux de participation à cette enquête n'est que de 19% et que l'on peut craindre que les enseignants qui ont pris la peine de répondre ne sont sans doute pas les moins intéressés par la démarche générale d'évaluation externe mise en œuvre par le Ministère. En regardant les choses sous cet angle, il convient de tempérer quelque peu le constat optimiste dressé lors de la première lecture du graphique.

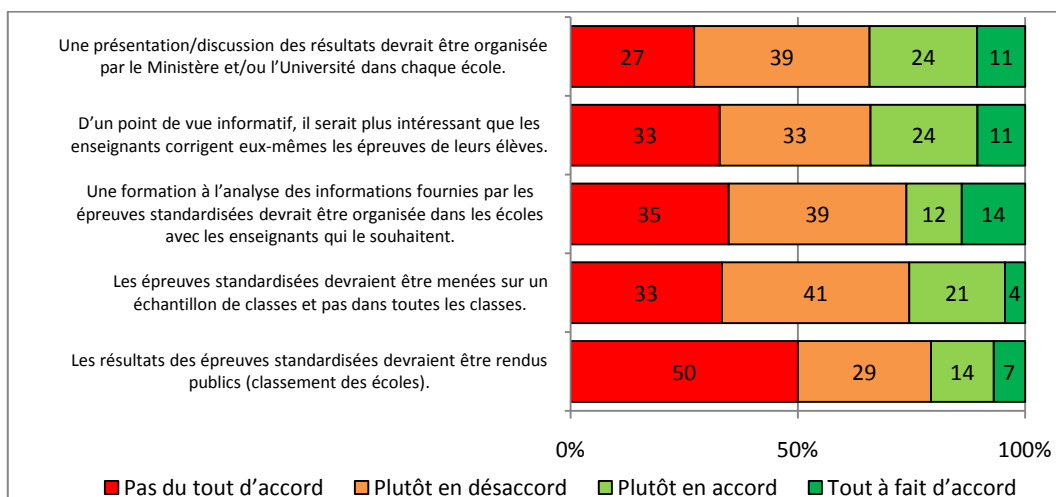
<sup>4</sup> Le questionnaire ne permet pas de dire ce qui provoque concrètement l'insatisfaction des enseignants par rapport aux épreuves proprement dites. Est-ce le contenu des items, leur format, le choix des compétences évaluées ou le degré de difficulté des tests qui posent problème ?

### 3.3. Quelles pistes d'amélioration faut-il envisager ?

Les questions de la troisième partie du questionnaire avaient pour objectif de recueillir l'avis des enseignants quant à certaines pistes d'amélioration du dispositif tant au niveau des épreuves elles-mêmes qu'au niveau de la forme ou du contenu des feedbacks envoyés. L'analyse permet de distinguer trois ensembles caractéristiques : les pistes qui recueillent un avis largement favorable (au minimum 66% d'accords<sup>5</sup> – graphique 3), les pistes qui sont rejetées par une grande majorité des répondants (au minimum 66 % de désaccords – graphique 4) et celles qui font réellement débat (graphique 5).

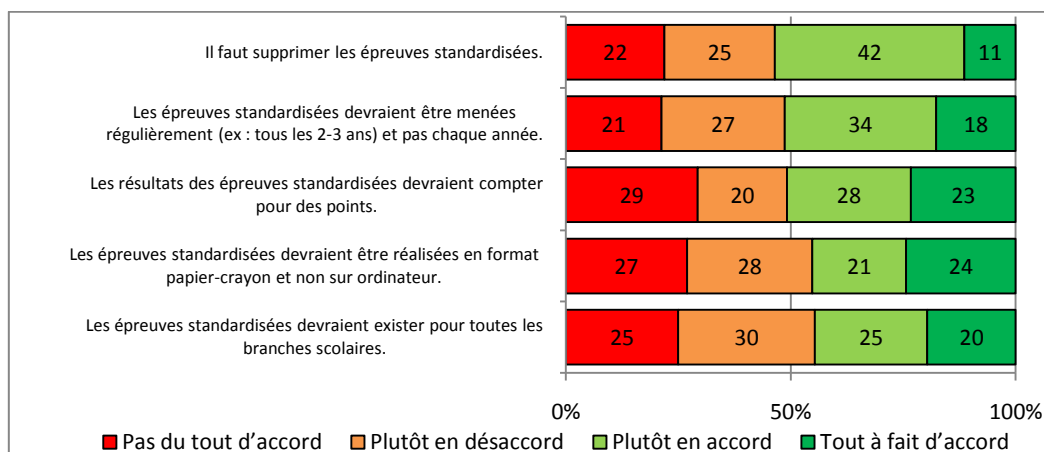


Graphique 3 : Pistes qui recueillent un avis largement favorable



Graphique 4 : Pistes qui sont rejetées par une grande majorité des répondants

<sup>5</sup> La référence de 66% est une référence arbitraire qui correspond approximativement à la proportion des 2/3.



**Graphique 5 :** Pistes qui font réellement débat

A la lecture de ces graphiques, il faut d'emblée mettre en évidence un chiffre important : 53% des répondants marquent leur accord par rapport à la proposition « *Il faut supprimer les épreuves standardisées* » (graphique 5). Autrement dit, plus de la moitié des 120 enseignants ayant répondu au questionnaire seraient opposés à la conduite des Épreuves Standardisées. Ils ne sont que 22% à être en total désaccord avec la proposition et 25% à se déclarer en désaccord partiel. Le constat est donc sévère ! Nous faisons toutefois l'hypothèse que la plupart des enseignants qui se disent opposés aux Épreuves Standardisées sont en réalité opposés aux Épreuves Standardisées telles qu'elles sont conduites actuellement et qu'ils ne rejettent pas la démarche d'évaluation externe proprement dite. Les résultats obtenus dans la première partie du questionnaire apportent d'ailleurs quelques éléments en ce sens puisque qu'ils sont, pour rappel, plus de 85% à trouver légitime que le Ministère de l'éducation organise des évaluations externes des acquis des élèves.

Au niveau des pistes d'amélioration qui sont plébiscitées, on trouve des mesures visant à développer le caractère diagnostique des Épreuves Standardisées : les feedbacks devraient comprendre une analyse des erreurs les plus fréquentes des élèves (91% d'accords), les feedbacks devraient permettre de dire exactement si les élèves ont atteint ou non le socle de compétences (80% d'accords), les feedbacks devraient consister avant tout à identifier les lacunes de chaque élève par rapport aux socles de compétences (77% d'accords), il serait intéressant de disposer des résultats item par item (74% d'accords), les feedbacks devraient permettre de connaître nominativement les résultats de chaque élève de ma/mes classe(s) (67% d'accords). On trouve également une mesure visant à développer des pistes didactiques à l'attention des enseignants : les feedbacks devraient comprendre des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions méthodologiques, ...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par les Épreuves Standardisées (79% d'accords). Enfin, 67% des enseignants trouvent intéressant de rendre les items publics et de disposer des épreuves proprement dites.

Certaines pistes semblent susciter davantage le débat : les Épreuves Standardisées devraient exister pour toutes les branches scolaires (45% d'accords), les Épreuves Standardisées devraient être réalisées en format papier-crayon et non sur ordinateur (45% d'accords), les résultats des Épreuves Standardisées devraient compter pour des points (51% d'accords), les Épreuves Standardisées devraient être menées régulièrement (ex : tous les 2-3 ans) et pas chaque année (51% d'accords).

Enfin, cinq pistes sont largement rejetées par les répondants : d'un point de vue informatif, il serait plus intéressant que les enseignants corrigent eux-mêmes les épreuves de leurs élèves (66% de désaccords), une présentation/discussion des résultats devrait être organisée par le Ministère et/ou l'Université dans chaque école (66% de désaccords), les résultats des Épreuves Standardisées devraient être rendus publics via un classement des écoles (79% de désaccords), les Épreuves Standardisées devraient être menées sur un échantillon de classes et pas dans toutes les classes

(75% de désaccords), une formation à l'analyse des informations fournies par les Épreuves Standardisées devrait être organisée dans les écoles avec les enseignants qui le souhaitent (74% de désaccords).

#### 4. Discussion des résultats et conclusion

Tout en gardant à l'esprit le taux de participation relativement faible (19%), on peut synthétiser les résultats de la présente enquête en mettant en lumière trois constats majeurs. Premièrement, il apparaît que la grande majorité des enseignants interrogés trouvent légitime que des évaluations externes des acquis des élèves soient organisées dans leurs classes. Les enseignants semblent même convaincus que les évaluations externes peuvent constituer un outil complémentaire à l'évaluation interne qu'ils pratiquent quotidiennement. Deuxièmement, on soulignera que les enseignants considèrent les Épreuves Standardisées proprement dites comme un outil potentiellement intéressant pour leur pratique quotidienne, mais qui pose cependant question en termes de fiabilité des données récoltées (les conditions de passation des épreuves et l'investissement des élèves dans le processus ont été jugés déplorables par plusieurs enseignants) et qui ne permet quasiment aucune régulation pédagogique puisque les feedbacks restent globaux et anonymes. Troisièmement, les pistes d'amélioration du dispositif actuel qui sont plébiscitées par les enseignants vont clairement en direction du développement de la fonction diagnostique des Épreuves Standardisées. Les enseignants sont en effet demandeurs de feedbacks qui leur permettent d'identifier précisément les lacunes des élèves, de comprendre les erreurs commises par chacun et de vérifier l'atteinte des socles de compétences.

D'autres études se sont intéressées aux perceptions des acteurs relatives aux dispositifs d'évaluation externe mis en place dans leur système scolaire, notamment en Suisse romande et en Communauté française de Belgique (Dierendonck, 2008 ; Lafontaine et Dierendonck, 2007 ; Lafontaine, Soussi & Nidegger., 2009 ; Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry, 2006). Il paraît intéressant de s'attarder sur le cas de la Communauté française de Belgique dans la mesure où les évaluations externes non certificatives qui y sont organisées présentent un certain nombre de similitudes avec celles mises en place au Luxembourg, bien que connaissant une tradition nettement plus ancienne. Dans ce système scolaire, les évaluations externes existent depuis 1994 et le dispositif a subi de nombreuses adaptations au cours du temps (Lafontaine, 2006 ; Fagnant & Lafontaine, 2008). Depuis leur origine, les évaluations externes cherchent un équilibre entre la qualité des données récoltées et la pertinence sociale du dispositif (Fagnant & Demonty, 2003). Par exemple, si l'implication des enseignants dans la passation et la correction des épreuves peut engendrer un certain nombre de biais, elle semble par ailleurs favoriser leur implication. Le fait de « libérer » l'ensemble des items permet également aux enseignants de mieux analyser les difficultés des élèves et de réutiliser les épreuves à des fins formatives, mais cela complexifie grandement toute possibilité de mettre en œuvre un suivi longitudinal. En 2006, le dispositif d'évaluation externe a été renforcé. A la rentrée 2007, une enquête relative aux usages et à la perception du dispositif par les enseignants concernés a été réalisée (Lafontaine & Dierendonck, 2007; Lafontaine *et al.*, 2009 ; voir aussi Fagnant & Lafontaine, 2008). Les taux de retour de cette enquête sont de 20 à 25 % (selon qu'il s'agisse des enseignants du primaire ou du secondaire), ce qui est relativement proche du taux de participation de la présente enquête réalisée au Luxembourg. Si l'on note certaines tensions potentielles (par exemple, 65 % des enseignants du primaire et 52 % des enseignants du secondaire considèrent que l'évaluation externe est un moyen de contrôler indirectement leur travail), on notera aussi un accueil positif qui témoigne d'une certaine appropriation du dispositif par les enseignants. A titre illustratif, plus de 90% des enseignants déclarent avoir lu les documents présentant les résultats et les pistes didactiques ; de 64 à 75 % des enseignants reconnaissent que l'évaluation externe leur a permis de diagnostiquer les points forts et les difficultés de leurs élèves et de 58 à 61 % envisagent de faire passer l'épreuve à leurs élèves (dans son ensemble ou en partie) de leur propre initiative. Les documents les plus appréciés sont les carnets d'évaluation et le document « Pistes didactiques » (85% d'avis favorables). Globalement, on pourrait presque dire que les éléments que les enseignants belges apprécient le plus sont malheureusement ceux auxquels les enseignants luxembourgeois n'ont pas



accès (les épreuves ne sont pas rendues publiques - seuls quelques items sont libérés, les analyses sont anonymes, il n'y a pas de pistes didactiques, etc.).

Les résultats de la présente enquête peuvent également être discutés à la lumière de la théorie du comportement planifié développée par Ajzen (1991). Cette théorie confère à l'intention une place centrale pour expliquer ou prédire le comportement. L'intention est déterminée par trois entités conceptuelles: l'attitude vis-à-vis du comportement-cible, la norme sociale perçue quant à ce comportement (normes subjectives) et le contrôle comportemental perçu. L'attitude vis-à-vis du comportement désigne le degré d'évaluation (favorable ou défavorable) qu'un individu a envers le comportement-cible. La norme sociale perçue désigne les pressions sociales ressenties par l'individu pour adopter ou ne pas adopter le comportement-cible. Le contrôle comportemental perçu correspond à l'évaluation subjective que se fait l'individu de la faisabilité du comportement-cible. Ce dernier élément a non seulement un impact direct sur l'intention d'agir mais influence aussi de manière directe le fait de passer ou non à l'action. Dit autrement, un individu ne développera pas une forte intention d'agir et ne se comportera pas d'une certaine manière s'il est persuadé de ne pas avoir les ressources nécessaires (ou les opportunités) pour y arriver, et ce même s'il présente des attitudes favorables envers le comportement-cible ou si la pression sociale le pousse à adopter ce comportement (normes subjectives).

Transposée dans le contexte des Épreuves Standardisées luxembourgeoises, cette théorie offre non seulement une clé de lecture permettant d'analyser l'information relative aux facteurs susceptibles d'amener un enseignant à réguler (ou à ne pas réguler) ses pratiques à partir des informations que lui apportent les évaluations externes (on rappellera que, dans la présente enquête, seuls 25 à 30% des enseignants affirment que les feedbacks issus des Épreuves Standardisées ont eu de réelles retombées sur leur pratique quotidienne) mais elle suggère, par la même occasion, qu'il est possible d'influencer ces facteurs afin de provoquer chez les enseignants une intention d'agir nécessaire à l'adoption du comportement souhaité. Ici, les facteurs qui déterminent l'intention des enseignants à réguler leurs pratiques à partir des feedbacks issus des évaluations externes pourraient être : 1) l'attitude qu'ils ont quant à l'idée de modifier leurs pratiques (Sont-ils disposés à modifier leurs pratiques en cas de problèmes avérés ?), 2) la pression sociale qu'ils ressentent (A qui les informations récoltées seront-elles communiquées ? En cas de faible performance de ma classe, quelles vont être les retombées ?) et 3) leur sentiment de compétence à changer leurs propres pratiques (Comment développer des pratiques plus efficaces ?).

Concernant le premier facteur, les données récoltées laissent percevoir que les enseignants semblent prêts à modifier leurs pratiques si une évaluation externe venait à déceler d'éventuelles faiblesses ou faisait état d'une performance moyenne des élèves inférieures aux autres classes comparables du pays. L'utilité de ce genre d'évaluation externe n'est donc pas remise en cause. C'est davantage au niveau de la fiabilité et de la validité des informations récoltées que les critiques fusent. Comment dès lors espérer que les enseignants prennent du recul sur leurs pratiques si les informations qui leur sont fournies sont elles-mêmes sujettes à caution ? En définitive, plus que les facteurs « attitude vis-à-vis du comportement-cible » et « norme sociale perçue quant à ce comportement », ce serait donc avant tout la pertinence et la fiabilité que les enseignants accordent aux épreuves elles-mêmes et aux feedbacks reçus qui décideraient de l'exploitation (ou de la non-exploitation) des informations fournies par les Épreuves Standardisées. A cela s'ajouterait le facteur « contrôle comportemental perçu » qui pourrait impliquer quant à lui toute une étude complémentaire, s'appuyant notamment sur la littérature relative au sentiment d'autoefficacité (« *Teacher self-efficacy* », voir notamment Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001)

En conclusion, il semble que le Luxembourg ait opté, dans ses intentions tout au moins, pour un pilotage régulateur. En combinant la fixation d'une liste de compétences à atteindre par les élèves et la mise en place d'une procédure d'évaluation externe des acquis, les responsables politiques espèrent un « effet retour » (« *backwash effect* ») qui aura des retombées positives sur la qualité de l'enseignement (Delhaxhe, 2006). La discussion des résultats a cependant montré que les facteurs

favorisant les changements de pratiques n'étaient pas tous réunis. En outre, si le double objectif (pilotage au niveau du système et effet régulateur sur les pratiques des enseignants) semble clair aux yeux des responsables et des concepteurs des Épreuves Standardisées, plusieurs indices (questionnement sur les objectifs réellement poursuivis par les épreuves, intérêt et investissement faibles de la part des élèves et des enseignants, ...) laissent penser que les finalités du dispositif ne sont peut-être pas aussi bien comprises par les acteurs de terrain. Le fait que les données soient anonymes et que les questions ne soient pas rendues publiques (seuls quelques items sont libérés) renforce cette situation de flou autour des Épreuves Standardisées. La forme des feedbacks actuels laisse d'ailleurs craindre que ceux-ci demeurent à un niveau trop général et ne présentent pas de qualités diagnostiques suffisantes pour permettre aux enseignants de percevoir réellement en quoi les évaluations externes peuvent leur être utiles. Les Épreuves Standardisées risquent dès lors d'être perçues avant tout comme des instruments de contrôle du travail des enseignants, sans pouvoir œuvrer en parallèle - les deux finalités ne sont pas nécessairement contradictoires - dans leur rôle de régulation des pratiques d'enseignement.

## 5. Références bibliographiques

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Delhaxhe, A. (2006). Les politiques nationales pour le curriculum de l'enseignement obligatoire en Europe : homogénéités et disparités de l'offre. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (41-62). Bruxelles : De Boeck.
- Dierendonck, C. (2008). *Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ? Enquête exploratoire*. IRDP Neuchâtel.
- Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Fagnant, A. & Demonty, I. (2003). *Les évaluations externes organisées en Communauté française de Belgique. Quelques questionnements autour des notions de qualité, de pertinence sociale et d'équité*. Actes du colloque de l'Adméc-Europe. Evaluation entre efficacité et équité. Publication sur CD-ROM. Liège, septembre 2003.
- Fagnant, A. & Lafontaine, D. (2008). Les évaluations externes des acquis des élèves organisées en Communauté française de Belgique. Présentation d'un dispositif en évolution. Conférence donnée dans le cadre d'un cycle de conférences sur l'École luxembourgeoise de demain – Université du Luxembourg – 14 octobre 2008
- Lafontaine, D. (2006). *D'un dispositif d'évaluations externes centré sur l'enseignant à un dispositif centré sur l'établissement : quelles mutations pour quels objectifs ?* Actes du 19e colloque international de l'Adméc, 11-13 septembre 2006, Luxembourg (en ligne sur le site <http://jemacs.uni.lu/>).
- Lafontaine, D. & Dierendonck, C. (2007). *Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants en Communauté française de Belgique et en Suisse romande ?* Actes du 20e colloque international de l'Adméc, 2007, Genève.
- Lafontaine, L. Soussi, A. et Nidegger, C. (2009). Evaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques, in Mottier Lopez L. et Crahay M. (Dir). *Evaluations en tension* (p. 61-80), Bruxelles: De Boeck.
- Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. & Noesen, M. (2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, F., Nidegger, C. & Viry, G. (2006). *EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Genève : Service de la recherche en éducation.