

L'évaluation de l'Éducation au Danemark

Par **Vibeke Normann Andersen**, University of Southern Denmark, Syddansk Universitet, Département de science politique et de gestion publique, Institut for Statskundskab • vna@sam.sdu.dk

Traduit de l'anglais

Depuis le début des années 1990, le Danemark s'est prêté à plusieurs analyses comparatives internationales effectuées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et l'OCDE. Les résultats de la première épreuve internationale de compréhension de l'écrit à laquelle participait le Danemark ont montré que les élèves danois de neuf ans détenaient une faible aptitude à la lecture et manquaient d'assurance comparativement aux élèves des pays avec lesquels le Danemark se compare habituellement. En revanche, à partir de l'âge de 14 ans, l'aptitude à la lecture des élèves danois était identique à celle des élèves des autres pays et sur le plan de la sociabilité, les élèves danois figuraient parmi les meilleurs. En présence de ces résultats, le Danemark s'est penché sur la faible performance des élèves danois en éducation de base, les résultats ayant été jugés insuffisants. D'autres épreuves, dans les disciplines scientifiques par exemple, ont donné par la suite des résultats semblables.

Ces résultats ont suscité un vif débat chez les enseignants, les politiciens et le public en général. La piètre performance des élèves a été dénoncée comme étant un problème de nature politique. Ces réactions tiennent sans doute au fait que les Danois estiment qu'ils possèdent l'un des meilleurs systèmes d'éducation au monde (Norrild, 2004, 16). Cette vision est très probablement liée au fait que le Danemark figure parmi les pays qui investissent le plus dans l'éducation (OECD, 2005). L'un des systèmes d'éducation les plus coûteux du monde se devait donc d'afficher de meilleures performances. Selon les dernières statistiques de l'OCDE publiées en 2005, le Danemark compte

effectivement parmi les pays membres qui investissent le plus dans l'éducation, qu'il s'agisse des ressources investies par étudiant ou du pourcentage du produit national brut (PNB) consacré à l'éducation. Toutefois, l'écart entre les résultats escomptés en fonction des ressources consenties et les résultats réellement obtenus demeure important. Le Danemark se classe au troisième rang parmi les 30 pays membres de l'OCDE pour les ressources consacrées à l'éducation, exprimées en pourcentage du PNB, mais n'occupe que le douzième rang quant aux aptitudes en mathématiques des élèves de 15 ans (OECD, 2005). Le ministre de l'Éducation du Danemark n'a pas jugé les résultats satisfaisants (www.uvm.dk/05/pm130905.htm?menuid=641015).

Le système d'éducation danois a connu alors plusieurs réformes. L'évaluation a été considérée comme un moyen de s'attaquer aux problèmes de la performance en éducation de base. La création d'une culture axée sur les résultats et l'évaluation a constitué l'une des principales tâches du ministère de l'Éducation et des associations de ce secteur d'activité. Comparativement aux autres pays, le Danemark a instauré tardivement l'évaluation dans le secteur public. Cependant, depuis le début des années 1990, les initiatives se sont multipliées dans le secteur de l'éducation par rapport à d'autres secteurs (Hansen et Hansen, 2001, 160). Malgré les critiques qui lui reprochent de ne pas suffisamment y recourir, le gouvernement du Danemark mise désormais sur l'évaluation comme moyen d'accroître la qualité de l'éducation (The Danish Government, 2002). Les établissements d'enseignement sont, par la loi, soumis à l'évaluation. Les autorités danoises ont ainsi adopté une nouvelle façon de gouverner axée sur les résultats et l'évaluation (The Danish Government, 2002).

Le présent article porte sur trois réformes qui instaurent la pratique de l'évaluation dans le secteur de l'éducation au Danemark. Tout d'abord, la création d'un Institut national d'évaluation chargé d'effectuer

des évaluations dans toutes les disciplines de l'éducation. Ensuite, l'adoption par le Parlement danois d'une loi sur la transparence et l'ouverture en éducation, en vertu de laquelle tous les établissements d'enseignement (des écoles primaires aux universités) doivent publier leur performance sur Internet. Dans cette loi, la performance est définie comme résultant des moyennes générales de tous les examens finals et de toutes les évaluations effectuées à l'exception des évaluations internes qui portent sur les enseignants. Finalement, le ministère de l'Éducation du Danemark encourage les établissements d'enseignement à effectuer des autoévaluations afin de créer une culture axée sur les résultats et l'évaluation. Bien que la plupart de ces réformes visent l'éducation en général, l'attention du public et des politiques est principalement dirigée vers l'enseignement primaire, sujet abordé dans cet article.

■ L'ÉVALUATION DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION

Au Danemark, la durée de la scolarité obligatoire est de neuf ans. Bien que l'éducation soit obligatoire, la fréquentation scolaire ne l'est pas. L'éducation est considérée comme un « outil de promotion de l'égalité » (Royal Danish Ministry of Foreign Affairs, 2003 *Udenrigsministeriet*). L'ambition est de permettre au plus grand nombre de Danois de recevoir une éducation de qualité. L'objectif du gouvernement danois (2002, 11) est de créer un système d'éducation capable d'égaliser le meilleur système du monde d'après les évaluations comparatives. L'Institut danois d'évaluation est désigné explicitement comme un moyen de bâtir un système d'éducation performant (Royal Danish Ministry of Foreign Affairs, 2003).

En matière d'éducation, l'État, les comtés ou régions et les administrations locales se partagent les responsabilités. Elles varient selon le niveau. En ce qui concerne l'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation fixe les objectifs, les principales compétences pédagogiques requises, les programmes d'études et l'organisation des examens. En même temps, une vaste décentralisation caractérise cette éducation de base. Les écoles primaires et les écoles du premier cycle d'enseignement secondaire sont administrées par les administrations locales qui en assurent la gestion économique. La responsabilité des écoles du deuxième cycle d'enseignement secondaire

est partagée. Les *grammar schools* (écoles d'enseignement classique) sont sous la responsabilité des comtés du Danemark. Les écoles de formation professionnelle de base sont des établissements indépendants soumis au contrôle du ministère de l'Éducation. L'importante réforme prévue en 2007 remplacera les 14 comtés du Danemark par 5 régions. Par voie de conséquence, les écoles ordinaires du deuxième cycle d'enseignement secondaire, à l'instar des écoles de formation professionnelle de base, deviendront des établissements indépendants supervisés par le ministère de l'Éducation.

La décentralisation des pouvoirs vers les administrations locales et les institutions indépendantes explique en partie pourquoi l'évaluation est devenue une priorité pour les autorités nationales. Selon les concepts traditionnels de la gouvernance, l'État a la capacité d'assurer la prestation efficace de l'éducation (Pierre et Peters, 2000). On peut toutefois se demander si les autorités nationales ont la capacité de diriger et de contrôler des secteurs de plus en plus décentralisés comme l'enseignement primaire. L'évaluation apparaît dès lors comme un mécanisme de régulation.

La tendance qui consiste dorénavant à mettre l'accent sur l'évaluation de l'éducation plutôt que sur la politique de l'éducation doit être resituée dans le contexte de la modernité réflexive (Beck, Giddens et Lash, 1994). La rationalité qui fonde la société moderne est remise en cause. Un des plus grands problèmes auxquels l'État est confronté sont les effets secondaires internes du manque de coordination. Les autorités nationales tentent donc d'y remédier en faisant appel à l'évaluation. Par nature, elle questionne les valeurs acquises. « L'évaluation est le processus qui détermine le mérite et la valeur des choses » [*traduction libre*] (Vedung, 1997, 2). C'est une évaluation rétrospective systématique de ce mérite et de cette valeur, c'est-à-dire de la performance et des résultats des interventions gouvernementales, qui joue un rôle sans cesse plus important (Vedung, 1997, 3). Les évaluations peuvent révéler les paradoxes de la notion d'efficacité et le manque de coordination. En cette ère de postmodernisme, l'évaluation, en tant que nouveau mécanisme de contrôle, représente plus qu'un besoin fonctionnel. C'est un reflet de l'état sociologique actuel et une tentative de contrôle social au regard des incertitudes et du risque (Jordana et Levi-Faur, 2004, 14). Ainsi,

l'autoréflexion et l'autoévaluation deviennent-ils des éléments culturels dominants (Dahler-Larsen, 1998).

La politique danoise en matière d'éducation a longtemps permis à chaque région et à leurs établissements associés, tels que les écoles primaires et les écoles du deuxième cycle d'enseignement secondaire, de conserver leur propre système d'administration et de gestion (Christensen, 2000, 2003). La réglementation nationale varie, elle, tel qu'il a été décrit précédemment, en fonction du degré de décentralisation, de l'échelon du contrôle, central, régional ou local et aussi de la tradition de participation des usagers des établissements. Chaque région s'inspire donc d'un héritage historique singulier, ce qui a pour effet de créer une diversité complexe dans le secteur de l'éducation (Christensen, 2000, 199, 202-5).

La structure du ministère de l'Éducation reflète également la segmentation de la politique en matière d'éducation et la prédominance des politiques sectorielles (Knudsen, 2001, 46, 47). L'accent mis sur l'évaluation et l'atteinte de résultats peut donc être considéré comme une tentative des pouvoirs publics pour instaurer une cohérence dans la gestion de l'éducation. Ainsi les mécanismes d'évaluation mis en place soumettent-ils tous les établissements d'enseignement à la même réglementation. Dans cette perspective, le type d'évaluation choisi revêt une grande importance puisqu'il aura un impact direct sur la politique du Danemark en matière d'éducation. Nous consacrons la prochaine partie aux divers types d'évaluation.

■ L'INSTITUT DANOIS D'ÉVALUATION

L'Institut danois d'évaluation a été créé en 1999, à la suite des résultats insuffisants obtenus par les élèves danois lors des tests internationaux comparatifs (Dahler-Larsen, 2004, 65). C'est un organisme indépendant financièrement, à la fois du ministère de l'Éducation et des établissements (Leeuw, 2003, 14), mais qui doit tenir compte des directives du ministère. Son rôle consiste à surveiller et à évaluer l'ensemble des secteurs éducatifs. Il a le droit et l'obligation de décider et d'effectuer des évaluations des écoles primaires, secondaires et de formation professionnelle de même que des établissements d'enseignement supérieur, des établissements d'éducation des adultes et des universités.

Les évaluations peuvent être commandées à la demande du ministère, des commissions consultatives, des administrations locales ou des établissements d'enseignement. Les établissements d'enseignement n'ont d'autre choix que d'y participer (Leeuw, 2003, 14). Les évaluations sont conduites dans les établissements d'enseignement publics aussi bien que dans les établissements d'enseignement privés qui reçoivent des subventions publiques. Ces subventions représentent une part substantielle du budget de la plupart des établissements d'enseignement privés au Danemark. L'Institut procède de temps à autre à l'évaluation de la performance des établissements d'enseignement privés pour vérifier le bien-fondé des subventions.

Les évaluations effectuées par l'Institut peuvent donc avoir des répercussions importantes sur les activités et même la survie de certains établissements d'enseignement. Dans une note explicative sur sa loi constitutive, l'Institut danois d'évaluation est décrit en premier comme contribuant au développement et à l'assurance de la qualité de l'enseignement grâce à des évaluations indépendantes puis, ensuite, comme exerçant un contrôle réel de l'atteinte des objectifs de l'enseignement (Kristoffersen, 2003, 26). Nonobstant cette forte indépendance, les tâches de l'Institut danois d'évaluation diffèrent assez peu de celles dévolues aux organismes similaires dans d'autres pays malgré leur moindre degré d'indépendance (Leeuw, 2003, 15).

L'Institut danois d'évaluation a produit ce qu'il est convenu d'appeler le « modèle danois d'évaluation ». L'Institut souligne qu'il utilise les méthodes et pratique les types d'évaluation appropriés pour chaque discipline, par exemple pour l'évaluation, la vérification, la comparaison et l'accréditation d'un programme ou pour l'évaluation plus générale de l'enseignement ou des établissements (Kristoffersen, 2003). Quant aux évaluations réalisées, certaines s'attachent à comparer les établissements entre eux alors que d'autres étudient la transition entre le premier et le deuxième cycle d'enseignement secondaire.

Pour autant, le modèle danois d'évaluation prévoit des procédures communes à toutes les évaluations de l'Institut quel que soit leur contenu ou le type d'établissement évalué. Il existe donc bien une sorte d'uniformisation de l'évaluation. Au début du projet, une équipe est formée et des études initiales sont

menées. C'est également à cette étape que sont déterminées les modalités de l'évaluation, telles que l'objectif et le cadre de l'évaluation. Ensuite, un groupe d'évaluation externe composé d'universitaires spécialisés en évaluation est réuni. Finalement, une autoévaluation est effectuée par les membres de l'établissement visé. L'obligation d'effectuer une autoévaluation figure dans une note explicative sur la loi sur l'Institut danois d'évaluation (BEK n° 1117 of 28.12.2001). Cette autoévaluation doit suivre les lignes directrices arrêtées par l'Institut (Kristoffersen, 2003, 31). L'Institut peut également effectuer des enquêtes supplémentaires suivies de la visite des lieux par l'équipe de projet et le groupe d'évaluation. Enfin, l'Institut rédige un rapport qui précise à quelles fins est destinée l'évaluation.

Tous les rapports publiés par l'Institut doivent être mis en ligne sur son site Internet. De plus, les établissements qui ont fait l'objet d'une évaluation sont tenus d'élaborer un plan d'action indiquant de quelle façon ils prévoient de se conformer aux recommandations de l'Institut. Encore une fois, les règlements exigent que les établissements évalués rendent leur plan public en utilisant un moyen électronique (BEK n° 1117, § 4, part 2 of 28.12.2001). Compte tenu de son fondement législatif, des ressources et de l'organisation dont il dispose pour élaborer et mettre en place un modèle d'évaluation, l'Institut danois d'évaluation a un impact considérable sur la nature de l'évaluation dans le secteur de l'éducation. L'Institut doit aussi se concerter avec des groupes puissants et des représentants de la société civile. Les ministères, les organisations syndicales et patronales, les pouvoirs publics locaux et régionaux, les associations d'enseignants, etc. sont tentés d'intervenir dans les processus d'évaluation (Leeuw, 2003, 21) et d'influencer le modèle d'évaluation ou une évaluation en particulier.

■ TRANSPARENCE ET OUVERTURE EN ÉDUCATION

La loi sur l'Institut danois d'évaluation précisait que les rapports produits par l'Institut ne devaient pas faire référence aux notes ou aux résultats scolaires ni dresser un classement des établissements évalués. Cependant, à la suite d'une décision parlementaire prise en 2002 dans le cadre de la discussion de la loi sur la transparence et l'ouverture en éducation (Loi 414), la restriction au sujet des notes a été abolie.

La loi a introduit le contrôle de la performance dans le système d'éducation danois. Afin d'assurer une performance de haute qualité, tous les établissements d'enseignement sont tenus de documenter leur performance en publiant sur Internet leur énoncé de valeurs, leur philosophie pédagogique, leurs moyennes générales ainsi que les évaluations de la qualité de l'enseignement. Cette loi a donc imposé des changements substantiels dans le système d'éducation danois.

D'une part, les moyennes générales des établissements d'enseignement n'étaient pas accessibles auparavant. D'autre part, cette loi « oblige » les établissements d'enseignement à rédiger et à rendre public un énoncé de valeurs et une philosophie pédagogique. Enfin, chaque établissement d'enseignement doit, le cas échéant, créer sa propre page d'accueil. Ces mesures, avec la publication des résultats des évaluations, sont censées aider à faire remonter la côte de l'éducation danoise dans les comparatifs internationaux.

La raison d'être officielle de la loi sur la transparence et l'ouverture en éducation est de permettre aux établissements d'enseignement de partager leurs expériences et de tirer des leçons des « bonnes pratiques ». La communication de l'information évaluative sur la performance a pour but d'encourager les utilisateurs et les professionnels des établissements d'enseignement à travailler ensemble. En outre, toujours selon la raison d'être officielle, cette sensibilisation à la bonne performance sera renforcée grâce à la compétition entre les établissements. Le terme « compétition » entre les établissements publics ne fait généralement pas partie du discours gouvernemental au Danemark, mais il a été explicitement utilisé dans le commentaire officiel de la loi (L414). De surcroît, la population aura accès à de l'information sur la performance des écoles et des universités, ce qui lui permettra de choisir à bon escient parmi les divers établissements d'enseignement (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître).

Publier l'information évaluative sur Internet est une fin en soi, mais également un moyen – espère-t-on – de se débarrasser de la note embarrassante que le Danemark a obtenu dans les évaluations comparatives internationales. La loi sur la transparence et l'ouverture met en exergue un certain nombre de concepts : la transparence, l'ouverture, l'assurance

de la qualité, le développement de la qualité et la compétition. Aucun modèle plus précis de comportement des utilisateurs, des enseignants et des chefs de file en éducation n'est cependant privilégié. (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître).

Les énoncés de valeurs et les philosophies pédagogiques que chaque établissement d'enseignement se voit dans l'obligation d'élaborer, diffèrent des documents d'évaluation traditionnels, car ils sont prospectifs et ne nécessitent pas l'application d'une méthodologie précise. L'information prospective, combinée à l'information évaluative plus traditionnelle, permet en principe une meilleure approche de la performance de chaque établissement tout en leur assurant un certain degré d'autonomie (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître). Avec la systématisation des évaluations et la non-publication des évaluations internes (évaluations d'enseignants ou d'employés) une ambiguïté subsiste cependant.

La loi fait référence en effet à toutes les évaluations externes sur la qualité de l'enseignement. Or, les établissements d'enseignement sont tenus de divulguer sur leur page d'accueil les moyennes générales de tous les examens finals. Les écoles publiques et les grammar schools ayant un programme d'enseignement national commun, la comparaison entre les moyennes générales de ces écoles est facile.

Le ministère de l'Éducation cherche au demeurant à encourager cette comparaison en autorisant, une fois par année, la consultation en ligne des moyennes générales des écoles publiques et privées. Même si le ministère se défend que l'établissement d'un palmarès fasse partie de sa politique (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître), les journaux danois dressent des palmarès d'après les données publiées sur son site. Mais la présentation des données au nom des journaux et non du ministère enlève tout caractère officiel à ces palmarès (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître).

Seules les moyennes générales peuvent servir de références à des fins de comparaison entre les établissements d'enseignement. L'information prospective et l'information évaluative ne sont pas disponibles à cet effet. Dans une large mesure, chaque établissement est libre de choisir l'information qu'il souhaite rendre publique et sous quelle forme. La loi danoise sur la transparence et l'ouverture en éducation leur accorde

cette marge de manœuvre sans pour autant que les établissements puissent contrôler et interpréter l'ensemble des données. L'équilibre entre l'information utile aux comparaisons et celle qui ne l'est pas dépend de la structure des données institutionnalisée par la loi qui permet une approche plus nuancée (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître).

■ L'AUTOÉVALUATION

La loi sur la transparence et l'ouverture incite, et même parfois oblige, les établissements d'enseignement de tous niveaux à se doter de modes d'autoévaluation. En 2004, l'OCDE mentionnait dans son rapport sur l'éducation primaire au Danemark que le concept d'évaluation était certes intégré au système d'éducation danois, mais qu'il ne semblait pas avoir été implanté dans les pratiques des écoles danoises (The Ministry of Education, 2004, 65, 129). Cette observation laisse supposer que le Danemark accuse un retard en matière d'évaluation comparativement à d'autres pays (Hansen et Hansen, 2003).

Il est nécessaire de clarifier le concept d'autoévaluation en établissant une distinction entre évaluation interne et évaluation externe. Aucune définition acceptée de l'expression « évaluation interne » ne figure dans la documentation scientifique sur l'évaluation. Pour certains, distinguer entre évaluation interne et évaluation externe revient à répondre à la question suivante : qui devrait organiser, effectuer et utiliser l'évaluation ? (Vedung, 1997, 115). Pour d'autres, il s'agit de faire la distinction entre ceux et celles qui sont engagés dans l'évaluation (personnes internes et externes) et où se situe le contrôle du processus (au sein ou à l'extérieur de l'organisme fournisseur de services) (Qureshi, 1998, 137). Des personnes internes et externes interviennent sans aucun doute dans l'évaluation. Les évaluations externes peuvent être organisées et utilisées par des personnes internes, mais elles doivent, par définition, être effectuées par des personnes externes (Vedung, 1997, 116).

Selon Vedung (1997, 116), une évaluation interne est une autoévaluation. Quant à Love (1998, 145), il définit l'évaluation interne comme une forme spécifique d'évaluation qui est partie intégrante du modèle et du développement organisationnel et dans laquelle les membres du personnel agissent comme évaluateurs

contrairement aux évaluations externes axées sur le contrôle (Love 1998, 145). Dans ce sens, l'autoévaluation est associée à une évaluation axée sur l'apprentissage et le développement et le groupe cible est principalement un groupe interne de l'organisation. De ce point de vue, l'autoévaluation a une connotation positive et reflète la démocratie et la réceptivité. Toutefois, il peut s'avérer plus fructueux de ne pas inclure de considérations normatives dans la définition de l'autoévaluation et de mettre plutôt l'accent sur son organisation (Dahler-Larsen, 2003, 30, 32; Vedung, 1997).

En encourageant les établissements d'enseignement à «s'autoévaluer» le gouvernement s'est fixé pour objectif de généraliser une culture axée sur les résultats et l'évaluation dans le secteur danois de l'éducation. L'établissement d'enseignement garde la maîtrise de l'élaboration, de l'application et de l'utilisation de l'évaluation. Les établissements visés appartiennent à l'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Ce sont des établissements d'enseignement autonomes qui reçoivent des subventions publiques.

Le concept d'autoévaluation apparaît dans plusieurs publications du ministère de l'Éducation du Danemark. Sa définition manque parfois de clarté et on la confond fréquemment avec l'évaluation interne. Que recouvre au juste l'autoévaluation et pourquoi les établissements d'enseignement devraient-ils l'utiliser sont des questions rarement abordées, si ce n'est dans des généralités sur l'accroissement de la qualité de l'éducation. L'autoévaluation est associée à une assurance qualité et elle fait le plus souvent référence à l'évaluation de l'enseignement (The Danish Government, 2002; The Danish Ministry of Education, 2003).

Sans être coercitive, l'approche danoise pour généraliser la pratique de l'autoévaluation dans le secteur de l'éducation peut être qualifiée d'insistante, ne serait-ce qu'à travers l'action de l'Institut danois d'évaluation. On peut cependant s'interroger sur la capacité des établissements d'enseignement à disposer des outils nécessaires sur le plan méthodologique et organisationnel pour réaliser une autoévaluation fondée sur une évaluation rétrospective et systématique de leurs résultats, évaluation destinée à jouer un rôle dans des situations pratiques futures (Vedung, 1997, 3). Par ailleurs, l'autoévaluation reste un outil à la disposition

des autorités nationales pour contrôler la performance des établissements d'enseignement et leur dicter, le cas échéant, des mesures autodisciplinaires.

■ RESPONSABILITÉ ET ÉVALUATION

Le système d'évaluation mis en place dans le secteur danois de l'éducation est en grande partie fondé uniquement sur des indicateurs. Il se présente comme un système ouvert qui laisse une place à l'interprétation sur certains points : en quoi l'évaluation est-elle importante ? Qui effectue une évaluation ? Comment ? La démarche qualité «via l'évaluation» n'est pas spécifique au secteur de l'éducation du Danemark. De nombreux pays occidentaux ont mené dans leur propre secteur de l'éducation des réformes fondées sur l'évaluation et la performance (Cibulka et Derlin, 1996; Ladd, 1996; Newman, King et Rigdon, 1997; Schwartz, 2000 et 2002). Toutefois, les systèmes d'évaluation diffèrent d'un pays à l'autre en raison des diverses définitions de la performance en éducation et des solutions retenues qui respectent les singularités nationales.

À titre d'exemple, l'introduction de l'évaluation dans un système de responsabilité auquel se greffe un système distinct de causalité et des mesures incitatives vise à s'assurer que les établissements d'enseignement sont responsables de la prestation des services, de ses progrès et de l'accroissement de sa performance. «La responsabilité repose sur la croyance voulant qu'une fois les objectifs clairement définis et formulés en des termes comportementaux, ils peuvent être mesurés et que le financement peut être accordé en fonction de ces résultats» (Cibulka et Derlin, 1996, 481). Ici, l'évaluation renforce la responsabilité externe des établissements publics et des fonctionnaires (Ladd, 1996; Schwartz, 2000, 14).

Avec la publication de l'information évaluative et des résultats de la performance des établissements d'enseignement, les pouvoirs publics présupposent que les établissements apporteront des correctifs à leur action conformes aux recommandations formulées dans l'évaluation. Ils espèrent également que les établissements se rapprocheront des normes nationales d'une part et surtout des attentes de leur clientèle d'autre part, celle-ci pouvant se révéler volatile et choisir un établissement concurrent. Cette auto-discipline ou autoréglementation est une obligation

pour les institutions publiques (Scott, 2004, 164). Dans certains cas, comme en Finlande, le financement ou même la rémunération des enseignants dépendent de la performance de l'établissement.

Le modèle de causalité repose sur l'hypothèse voulant que les employés des établissements d'enseignement atteignent plus efficacement les objectifs de performance lorsque ces objectifs sont clairs, lorsque l'information sur le degré de réussite est accessible et lorsque des mesures incitatives pour atteindre les objectifs sont réellement appliquées (Newman, King et Rigdon, 1997, 43). L'examen public de la performance est dans ce cas un gage d'efficacité et de prise en compte des besoins des clients. Ce modèle reste encore un idéal à atteindre car les objectifs cibles, le taux de réussite et les mesures incitatives sont presque toujours le résultat de compromis politiques et manquent donc de transparence (Andersen, à paraître).

Bien que le système danois d'évaluation possède des caractéristiques similaires aux systèmes d'évaluation de pays tels que les États-Unis et le Royaume-Uni, la notion de responsabilité est, au Danemark, absente du discours politique sur la performance scolaire. Sans véritable équivalent dans le vocabulaire danois, le terme « responsabilité » chapeaute de vagues notions de transparence, d'ouverture, de qualité et de compétition.

Le seul élément du système danois d'évaluation comparable aux mesures de la performance et à la divulgation de l'information aux États-Unis et au Royaume-Uni est en fait la publication des moyennes générales des examens finals telle qu'elle est prévue dans la loi sur la transparence et l'ouverture. En revanche, le système danois fait peu de place aux mesures incitatives ce qui confère une ambiguïté aux taux de réussite présentés. C'est pourquoi la responsabilité des établissements est engagée au sujet de l'information parue sur Internet.

En résumé, le système danois d'évaluation se concentre non seulement sur la performance ou les résultats en éducation, mais aussi sur la mise en place de processus organisationnels plus complexes tels que l'apprentissage organisationnel. Bien qu'il épouse une tendance internationale, il diffère considérablement des systèmes d'évaluation des autres pays. Tous les systèmes partagent toutefois une caractéristique commune : les recommandations et les résultats de

l'évaluation sont utilisés.

Le concept du paradoxe de la performance doit attirer notre attention sur le fait que l'évaluation peut entraîner des conséquences imprévues, par exemple invalider la performance ou avoir une influence négative sur elle (Van Thiel et Leeuw, 2002). Ce sont les effets constitutifs de l'évaluation qui génèrent ces paradoxes. Ces effets valorisent l'aspect « utilitariste » de l'évaluation par rapport à l'utilisation traditionnelle d'une information. Les effets constitutifs mettent en évidence les nouvelles réalités apparues à la suite des réactions en chaîne provoquées par la publication de l'information évaluative et des résultats, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement d'enseignement (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître).

La question reste en suspens : les établissements d'enseignement et leurs employés vont-ils modifier leur comportement après l'instauration du nouveau système d'évaluation au Danemark ? À cause de la publication d'information évaluative, les enseignants devront peut-être adapter directement ou indirectement leur enseignement en visant avant tout à obtenir pour leurs élèves de bons résultats aux examens finals ou aux tests nationaux (Schwartz, 2002). La publication de ces évaluations favorisera-t-elle les processus internes de développement de la qualité ? Le lien n'est pas établi pour l'instant (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître).

En choisissant stratégiquement l'information à diffuser sur leur page web, les établissements d'enseignement pourraient par ailleurs être tentés de peaufiner leur image (Andersen et Dahler-Larsen, à paraître). Une diminution de la collaboration entre les établissements et de leur partage des bonnes pratiques peut enfin se révéler un effet secondaire non désiré de la priorité accordée à la publication d'information évaluative.

■ CONCLUSION

On a procédé au sein du secteur danois de l'éducation à une formalisation de l'évaluation de la qualité de l'éducation. Les autorités nationales ont choisi de superviser leur système d'éducation décentralisé à travers l'évaluation de la performance. Les procédures mises en place s'appliquent pour l'essentiel aux niveaux inférieurs. Les gouvernements tentent par ailleurs d'établir des processus organisationnels plus complexes pour encourager les établissements

d'enseignement à instaurer une culture locale de la performance et de son évaluation.

Les systèmes d'évaluation retenus doivent tenir compte de l'autonomie traditionnellement accordée aux établissements et aux structures de l'éducation danoise. Ils tendent néanmoins à rétablir l'équilibre entre l'échelon central et les échelons décentralisés ainsi qu'entre des modèles d'évaluation normalisés et des modèles plus autonomes.

L'Institut danois d'évaluation et la loi sur la transparence et l'ouverture contribuent à une certaine forme de centralisation et de standardisation de l'évaluation tout en permettant aux établissements d'enseignement de conserver une part d'autonomie. En particulier, le fait d'encourager l'autoévaluation accentue cette autonomie. Avec la généralisation de l'évaluation au niveau local et une harmonisation au niveau national, le gouvernement danois entend relever le défi de la qualité de l'éducation et obtenir pour le pays de meilleurs résultats dans les comparaisons internationales.

BIBLIOGRAPHIE

- The Act on transparency and openness in education*. Loi n° 414 du 6 juin 2002.
- The Act on the Danish Evaluation Institute*. Loi n° 775 du 24 juin 2005.
- Andersen, V. N. (à paraître). « Transparency and openness in Education », *Scandinavian Political Studies*.
- Andersen, V. N. et P. Dahler-Larsen (à paraître). « The Framing of Public Evaluation Data. Transparency and Openness in Danish Schools », dans J. D. Breul, R. Boyle et P. Dahler-Larsen (eds.). *Bringing Evaluation into Public Life*, New Brunswick, Transaction Publishers.
- Beck, U., A. Giddens et S. Lash (1994). *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge, Polity Press.
- Christensen, J. G. (2000). « Governance and devolution in the Danish school system », p. 198-216 dans M. A. Arnott et C. D. Raab (eds.). *The Governance of Schooling. Comparative studies of devolved management*, London, Routledge.
- Cibulka, J. G. et R. L. Derlin (1996). « State educational performance reporting policies in the U.S.: Accountability's many faces », *International Journal of Education Research*, 23, p. 479-492.
- Dahler-Larsen, P. (2003). « Hvad er Selvevaluering? » dans P. Dahler-Larsen (red.), *Selvevalueringens hvide sejl*, Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den Rituelle Refleksion*, Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- The Danish Ministry of Education (2003). *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget*, Copenhagen, The Danish Ministry of Education.
- The Danish Government (2002). *Better Education. Action plan*, Copenhagen, The Danish Ministry of Education.
- Hansen, H. F. et A. Hansen (2001). Evaluering i Danmark p. 155-176 dans Carsten Greve (ed.), *Offentlig Ledelse og styring i bevægelse*, København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Jordana, J. et D. Levi-Faur (2004). « The Politics of Regulation in the Age of Governance » p. 1-28 dans J. Jordana et D. Levi-Faur (eds.), *The Politics of Regulation. Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Knudsen, T. (2001). « Undervisningsministeriet – Fra klientministerium til New Public Management » p. 33-47 dans J. Glerup (ed.), *Voksenuddannelse under forandring*, København, Gads Forlag.
- Kristoffersen, D. (2003). « Denmark » p. 25-34 dans The Danish Evaluation Institute (ed.), *Educational Evaluation around the World: An International Anthology*, Copenhagen, The Danish Evaluation Institute.
- Ladd, H. F. (1996). « Introduction » dans H. F. Ladd (ed.), *Holding Schools Accountable. Performance-Based Reforms in Education*, Washington D.C., The Brookings Institution.
- Leeuw, F. L. (2003). « Trends, Topics and Theories » p. 9-22 dans The Danish Evaluation Institute (ed.), *Educational Evaluation around the World: An International Anthology*, Copenhagen, The Danish Evaluation Institute.

- Love, A. J. (1998). Internal Evaluation: Integrating Evaluation and Social Work Practice. *Scandinavian Journal of Social Welfare*. Vol. 7, no 2, avril 1998, pp. 145-152.
- Newman, F., B. M. King et M. Rigdon (1997). «Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools», *Harvard Educational Review*, vol. 67, n° 1, p. 41-69.
- Norrild, P. (2004). «Fra modstand til selvansagelse», *Uddannelse*, vol. 37, n° 6, p. 16-23.
- OECD (2005). *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*, Paris, OECD.
- Pierre, J. et B. G. Peters (2000). *Governance, Politics and the State*, Houndmills, Macmillan.
- Qureshi, H. (1998). «Internal and External evaluation of social work», *Scandinavian Journal of Social Welfare*, vol. 7, p. 137-144.
- Royal Danish Ministry of Foreign Affairs (2003). *Factsheet Denmark. Education and Training*. Copenhagen, The Royal Danish Ministry of Foreign Affairs.
- Scott, C. (2004). «Regulation in the age of governance: the rise of the post-regulatory state» p. 145-174 dans J. Jordana et D. Levi-Faur (eds.), *The Politics of Regulation. Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Schwartz, R. (2002). «New Public Management Education Reform: Politics, Policy Image and Political-Administrative Systems», *International Public Management Journal*, vol. 5, n° 3, p. 277-295.
- Schwartz, R. (2000). «School Accountability – An Elusive Policy Solution. The Israeli Experience in Comparative Perspective», *Journal of Public Policy*, vol. 20, n° 2, p. 195-218.
- Van Thiel, S. et F. L. Leeuw (2002). «The performance paradox in the public sector», *Public Performance and Management Review*, vol. 25, n° 3, p. 267-281.
- Vedung, E. (1997). *Public Policy and Program Evaluation*, New Brunswick, Transaction Publishers.