



HAL
open science

Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ?

Céline Demierbe, Nathanaël Friant, Marc Demeuse

► **To cite this version:**

Céline Demierbe, Nathanaël Friant, Marc Demeuse. Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ?. Efficacité et équité en éducation, Nov 2008, Rennes, France. halshs-00597015

HAL Id: halshs-00597015

<https://shs.hal.science/halshs-00597015>

Submitted on 30 May 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ?

Auteurs : Céline Demierbe, Nathanaël Friant, & Marc Demeuse (Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire)

Résumé : Cette communication se place dans le cadre d'une vaste recherche européenne du programme Socrates (EuroPEP), dont l'objectif est de comparer les politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens (Angleterre, Belgique - francophone et néerlandophone - , France, Grèce, Portugal, République Tchèque, Roumanie et Suède). Après une première phase de description des politiques d'éducation prioritaire dans chacun des pays (Frandji et al., sous presse), le travail comparatif actuellement en cours aborde différents thèmes transversaux, dont celui de l'évaluation, sur lequel porte cette communication. Nous abordons les critères et les méthodes d'évaluation de ces politiques, en se gardant d'une approche exhaustive de toutes les évaluations existantes, mais reposant plutôt sur une approche recontextualisée utilisant un modèle analytique global. En se basant sur le modèle de référence de la mesure de la qualité proposé par Bouchard et Plante (2002), nous illustrons, au moyen d'exemples argumentés, une classification des évaluations menées en matières de politiques d'éducation prioritaire dans différents pays européens.

Remerciements : Les auteurs tiennent particulièrement à remercier l'ensemble des chercheurs participant au projet Socrates EuroPEP, dont ce texte est en partie issu.

1. Introduction

Dans la plupart des systèmes éducatifs, des politiques volontaristes sont mises en place de manière à rendre l'école plus « équitable », le plus souvent en offrant un traitement différencié aux élèves ayant le moins de chances de réussite au départ. Il s'agit de politiques d'éducation prioritaire (PEP), définies par Frandji (sous presse) comme « *des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré sur des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent")* ».

Puisqu'il s'agit de mettre en œuvre une politique et d'agir sur un désavantage scolaire, une question se pose immédiatement : quels sont les effets de l'action entreprise ? L'évaluation d'un programme ou d'une politique est une étape logique du cycle *Conception - Mise en œuvre - Évaluation*. Cette dernière devrait en effet permettre de fournir au moment voulu des constatations et des conclusions pertinentes, fiables et objectives sur le rendement du programme ou de la politique, grâce à des méthodes valides et fiables de collecte et d'analyse de données. La notion d'efficacité est ainsi un critère fréquemment énoncé lorsqu'il s'agit d'évaluation de dispositifs. Cependant, l'utilisation de ce terme, qualifiant le degré d'atteinte des objectifs visés, n'est pas toujours appropriée. En réalité, la question de l'évaluation d'un dispositif, et des PEP en particulier, ne se limite pas à la seule question de leur efficacité, et mérite d'être développée en en prenant en compte toutes les facettes. En effet, de manière intuitive, on peut formuler d'autres questions en rapport avec l'évaluation des PEP : l'une en rapport avec les actions effectivement menées (que fait-on exactement ?), et l'autre en rapport avec le ciblage effectué (cible-t-on bien les élèves qui en ont besoin ?). Il est donc nécessaire de pouvoir formaliser les différentes facettes de l'évaluation d'une PEP au moyen d'un modèle de l'évaluation. C'est le but de cette

communication, qui propose d'appliquer un modèle global à la description recontextualisée des évaluations des PEP en Europe.

Cette communication se place dans le cadre d'une vaste recherche européenne financée partiellement par le programme Socrates (EuroPEP), coordonnée par le Centre Alain Savary de l'INRP et réalisée par des chercheurs issus de treize institutions¹ dans huit pays européens (Angleterre, Belgique - francophone et néerlandophone -, France, Grèce, Portugal, République Tchèque, Roumanie et Suède). L'objectif du projet est de comparer les politiques d'éducation prioritaire dans ces huit pays. Sur la base des descriptions des PEP à l'œuvre dans chaque pays réalisées au cours de la première étape de cette recherche (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, sous presse) et de données documentaires fournies par les chercheurs participant au projet, nous appliquons et contextualisons par des exemples (sans prétendre à l'exhaustivité), une typologie des évaluations des PEP adaptée du modèle de l'évaluation de Bouchard et Plante (2002).

2. Un modèle d'évaluation : neuf critères qui balisent l'analyse

Bouchard et Plante (2002) proposent une approche analytique de l'évaluation de la « qualité » d'un organisme ou d'une action de formation déclinée en neuf qualités transversales clairement définies: la pertinence, la cohérence, l'à-propos, l'efficacité, la durabilité, l'efficience, la synergie, l'impact et la flexibilité. En effet, selon Bouchard et Plante (2002, pp.226-227), un organisme est caractérisé par ses dimensions (représentées ici en gras) : « *un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes, construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées, et redevable des effets, voulus ou non, qui lui sont attribués* ». Les politiques d'éducation prioritaire, auxquelles nous nous attachons dans cet article, correspondent en ce sens à ce que Bouchard et Plante nomment un organisme. Chaque qualité transversale se définit ainsi comme un rapport de conformité entre deux dimensions de la PEP: ces qualités transversales sont donc évaluées en examinant le degré de correspondance entre deux dimensions de la PEP (par exemple, l'efficacité est évaluée en examinant le rapport de conformité entre les objectifs et les effets de l'organisme). Complémentaires, les évaluations de chacune des qualités transversales sont amenées à se compléter en vue d'atteindre une évaluation complète de la qualité de la PEP. Le recours à des indicateurs permet ainsi d'opérationnaliser l'analyse et de sortir d'une impression globale.

2.1. Pertinence et à propos : la question du ciblage de la PEP

2.1.1. Définition des qualités transversales

La **pertinence** est une qualité transversale qui impose une définition précise et opérationnelle des objectifs de la politique considérée et des besoins des individus (en cas de ciblage) ou du système. C'est évidemment la première qualité d'un programme d'action et de sa concrétisation : les intentions et les objectifs doivent répondre à des besoins clairement identifiés. Cette perspective suppose l'identification des intentions et des besoins et les analyses qui sont réalisées pour les mettre en rapport.

¹ Centre Alain Savary (INRP, France), Centre for Equity in Education (Université de Manchester, Angleterre), Institut d'Administration scolaire (Université de Mons Hainaut, Belgique francophone), Higher Institute for Labour Studies (Université Catholique de Leuven, Belgique néerlandophone), Groupe de Recherche ESSI-Escol (Université Paris VIII St-Denis, France), Faculty of Early Childhood Education (Université d'Athènes, Grèce), Laboratory of Continuing Education and Training (Université de Patras, Grèce), Centro de investigação e intervenção Educativas (Université de Porto, Portugal), Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal), Faculté d'éducation de l' Université Charles de Prague (République Tchèque), Institut Interculturel de Timisoara (Roumanie), Département d'éducation de l'Université d'Uppsala (Suède), Département d'éducation de l'Université d'Orebro (Suède)

Cependant, l'implantation d'un programme ne peut se faire *in abstracto*, sans tenir compte du contexte, plus ou moins compatible avec lui. A des degrés divers, les programmes politiques sont compatibles avec les contraintes de terrain qui comportent le risque d'entraver la bonne marche de la formation. Évaluer **l'à-propos** d'un programme, ou de l'une de ses parties, consiste à examiner dans quelle mesure les contraintes liées au contexte et au terrain ont été prises en compte dans la politique. Est évalué le lien de conformité entre la politique et les contraintes de terrain auxquelles elle doit faire face.

Les questions de pertinence et d'à propos dans les politiques d'éducation prioritaire ont donc avant tout trait à leur ciblage. Des informations sur la pertinence d'une PEP sont le plus souvent données par des études se centrant sur la question de savoir si la PEP cible bien la population qui en a besoin ou si, au contraire, elle passe à côté de sa cible. De telles évaluations sont nombreuses dans les pays participant à l'étude, qu'elles soient faites avant l'application de la PEP (par exemple, pour la Belgique francophone, Demeuse et Monseur, 1999) ou après sa mise en application, dans le cas du programme de soutien scolaire en Grèce, que nous prenons comme exemple (Maratou-Alibranti et al. 2006). Par contre, des informations concernant l'à propos de la PEP sont fournies par des études prenant en compte le contexte local, par exemple au niveau des zones et des établissements, c'est-à-dire des études à l'échelle plus petite, telle que l'étude de Demeuse et al. (2006), que nous prenons comme exemple.

2.1.2. *Les programmes pilotes de soutien scolaire en Grèce répondent-ils à des besoins identifiés ? Un exemple d'évaluation de la pertinence*

En Grèce, les préoccupations quant au caractère inégalitaire du système éducatif sont apparues assez tardivement (Varnava-Skoura, Vergidis, & Kassimi, sous presse). Les premiers écrits sociologiques ont été publiés après la chute de la dictature militaire en 1974, permettant de s'interroger sur le caractère inégalitaire du système en matière de réussite et de performances scolaires (Papaconstantinou, 1981, Fragoudaki, 1985, Tzani, 1988). Vers la fin des années 80, une politique éducative consciente de ces inégalités a été mise en place, avec comme objectif une égalité des chances par la neutralisation des facteurs socio-économiques de l'échec scolaire (Papaconstantinou, 1981). Divers dispositifs expérimentaux ont ainsi été testés depuis 1989, tout d'abord dans une optique de prévention de l'illettrisme et de l'échec scolaire. Des normes officielles ont ainsi été fixées par le gouvernement, telles que la limitation du nombre d'élèves par classe.

Plusieurs programmes pilotes de Soutien Scolaire ont également été mis en place et évalués depuis 1994. L'un d'eux, le *programme opérationnel pour l'enseignement et la formation*, ciblait des *Régions de Priorité Éducative*, délimitées en fonction de besoins éducatifs identifiés. En effet, le principal objectif de ce programme s'axait sur une perspective pédagogique de traitement différencié sur le principe de discrimination positive comme nous le connaissons en France dans le cadre des ZEP. Afin de s'assurer de la pertinence du dispositif, le ministère de l'éducation grec a chargé le Centre National de Recherches Sociales d'évaluer l'identification des établissements. Cette supervision a permis d'éprouver la pertinence de la politique et de vérifier si les desseins politiques étaient en accord avec les besoins identifiés sur le terrain. Un indicateur tenant compte de données sur la réussite scolaire et l'abandon de l'école a ainsi été constitué. Les résultats de cette étude ont montré que la sélection des écoles bénéficiant du programme pilote reproduisait la diversité sociale et éducative du territoire grec. D'autres résultats ont également été mis en évidence, comme un degré de persévérance plus élevé dans l'enseignement secondaire et l'importance de la scolarité dans le projet de vie des enfants migrants. Cette étude a également permis d'observer un abandon scolaire plus important dans les régions touristiquement plus développées (Maratou-Alibranti et al. 2006). Cette analyse de la pertinence du dispositif a permis aux chercheurs d'affirmer la possibilité d'adapter ce programme pilote en politique territoriale. La base de données constituée par les chercheurs et les résultats positifs de l'évaluation n'ont

toutefois pas été suffisants aux yeux des autorités politiques pour mettre en place définitivement une politique d'éducation prioritaire conforme à ce programme pilote.

2.1.3. *La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique prend-elle en compte les contraintes des établissements ? Un exemple d'évaluation de l'à propos*

En Communauté française de Belgique, la principale politique d'éducation prioritaire est constituée par les « discriminations positives » (D+). Il s'agit, en fait, de l'attribution de moyens supplémentaires à un nombre limité d'établissements scolaires identifiés centralement comme accueillant un public socio-économiquement défavorisé. Concrètement, la méthode de ciblage se base sur un *indice socio-économique* au niveau des élèves. Il s'agit d'une variable continue dans les tables de recensement d'élèves que possède l'administration, calculée sur la base des caractéristiques du quartier² où est domicilié l'élève. Les établissements bénéficiaires des moyens supplémentaires sont identifiés en fonction de la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui y sont inscrits : les établissements dont l'indice socio-économique moyen est le plus faible sont ciblés par la PEP. La limite entre établissements bénéficiaires ou non est définie en fonction de la proportion d'élèves que la PEP désire cibler : environ 12% du total des élèves en Communauté française de Belgique. La différence d'indices socio-économiques moyens entre deux établissements ne doit donc pas être très forte pour que l'un bénéficie de la PEP et pas l'autre. Cependant, il existe une possibilité pour les écoles en situation difficile, mais qui n'ont pas été retenues dans la liste des bénéficiaires de la PEP de faire valoir leur cas et d'être éventuellement ajoutées à la liste, sans toutefois que la proportion d'élèves ciblés ne soit augmentée de plus de 1%.

Une recherche menée par une équipe universitaire (Demeuse et al., 2006) s'est centrée sur le cas de tels établissements, dans le but de prendre en compte les contraintes auxquels ils font face lors de l'identification des bénéficiaires de la PEP. Pour ce faire, les chercheurs ont sélectionné huit établissements, dans lesquels ils ont recueilli des données par interview des chefs d'établissement et d'autres personnels, observation directe et analyse de registres des écoles. Ils ont ainsi pu analyser de manière plus fine la zone géographique où habitent les élèves de l'école et les certaines informations de nature pédagogique à propos des élèves. Leurs résultats montrent qu'effectivement, de tels établissements rencontrent des difficultés non reconnues par la PEP en application :

- la population des écoles étudiées provient de quartiers non homogènes et ne se disperse pas de manière aléatoire dans les quartiers mais se concentre principalement dans certaines rues, au profil socio-économique plus défavorisé ;
- ces établissements font face à des taux d'absentéisme élevés, à une importante instabilité des élèves, et accueillent des élèves ayant accumulé du retard dans d'autres établissements.

En conséquence, les chercheurs ont plaidé pour la poursuite de travaux de recherche examinant les possibilités de prise en compte d'indicateurs de type pédagogique (tels que les flux d'élèves et leur retard accumulé) dans le ciblage des établissements, et pour la transformation du principe dichotomique de la PEP en une fonction continue d'attribution des moyens aux établissements. D'autres recherches, commanditées par le Gouvernement, ont été effectuées en ce sens (Demeuse et al., 2007), mais aucun changement de la PEP n'a encore été initié.

² La plus petite unité territoriale pour laquelle des informations statistiques sont disponibles.

2.2. Efficacité, efficacité et impact: la question des effets des PEP

2.2.1. Définition des qualités transversales

Bouchard et Plante (2002, p. 230) définissent de manière classique le concept **d'efficacité** : « L'efficacité se définit ici comme le lien de conformité entre les objectifs visés par [un programme] et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. » Il s'agit évidemment d'un aspect essentiel : le programme permet-il d'atteindre les intentions visées et, si ce programme est pertinent, peut-il répondre aux besoins des individus ou de la société ?

La définition de **l'efficacité**, par Bouchard et Plante (2002, p. 231) est, elle aussi, très classique. L'efficacité d'un programme revient à envisager son optimisation. Sa mesure permet de constater une économie des moyens mobilisés sans altérer la qualité des résultats obtenus. Ce gain peut se manifester sous différentes formes, il s'agira soit d'une amélioration des résultats et/ou d'une diminution des moyens. Les auteurs précisent : « *Comme l'efficacité ne doit aucunement altérer l'efficacité, cette qualité ne peut donc être considérée que dans le cas où un organisme a déjà fait la preuve de son efficacité, ou est en voie de le faire. Pour être considéré comme efficace, un organisme ou une institution éducative doit satisfaire à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes :*

- *augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir ;*
- *diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité. »* (Bouchard et Plante, 2002, p. 231)

Cette qualité est essentielle : les ressources étant toujours limitées, « faire des économies » permet de mieux dépenser les ressources pour atteindre ses objectifs. Mais, produire de meilleurs résultats avec les mêmes ressources est aussi une manière très positive de considérer l'efficacité. La composante « coût », telle qu'elle est présentée par Bouchard et Plante, est subordonnée aux objectifs et donc, à l'efficacité.

Enfin, dans certains domaines, une formation peut avoir des résultats qui n'étaient pas prévus et qui ne correspondent pas à des objectifs poursuivis officiellement. Il peut s'agir de l'influence d'un curriculum caché ou, plus largement, de l'effet inattendu de certaines composantes du programme. On peut donc définir, de manière générale, **l'impact** comme « *le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme, mais non voulus ou non visés de façon explicite à travers ses objectifs, et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus de l'organisme en lien de conformité avec les attentes des divers environnements avec lesquels il est en contact.* » (Bouchard et Plante, 2002 ; p. 232). L'impact peut aussi bien être positif que négatif, impliquer uniquement les élèves ou d'autres individus. Il peut aussi conduire à une remise en cause du programme lui-même, des objectifs visés...

Quand peut-on dire qu'une évaluation d'une politique d'éducation prioritaire nous renseigne sur ses effets ? L'évaluation de l'efficacité nécessite de disposer d'une mesure d'entrée de l'atteinte des objectifs et d'une mesure de sortie, réalisées de manière à pouvoir imputer à la PEP les éventuelles évolutions, c'est-à-dire d'un modèle quasi-expérimental (un modèle expérimental étant dans la quasi-totalité des cas impossible). L'évaluation de l'efficacité demande d'ajouter à ces

éléments la composante « coût » de la politique : les effets constatés justifient-ils les ressources mises en jeu ? Un exemple d'évaluation de l'efficacité et de l'efficacité nous est fourni par l'évaluation de la politique d'encadrement renforcé en Communauté flamande de Belgique (Bollens et al., 1998). Enfin, l'évaluation de l'impact pose davantage de problèmes méthodologiques, puisque cette qualité transversale se centre sur des effets non voulus, et donc ne faisant pas l'objet en principe d'une mesure précise, ni à l'entrée, ni à la sortie. Dans ce cas, l'évaluation ne se basera pas sur des modèles de type quasi-expérimentaux, et sera par conséquent moins robuste dans ses inférences causales (figure 2). Un exemple d'évaluation de l'impact est fourni par une recherche sur les effets de systèmes de la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique (Bouchat et al., 2005 ; 2008).

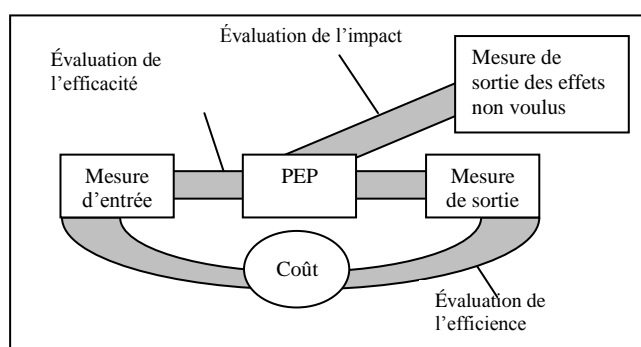


Figure 2 – Évaluation de l'efficacité, de l'efficacité et de l'impact d'une PEP

Il faut bien avouer que souvent, lorsqu'il s'agit de politiques éducatives, les mesures d'entrées manquent (Demeuse et Monseur, 1999), de sorte qu'il est très difficile de mener une évaluation stricto sensu de l'efficacité et de l'efficacité de la politique. Cependant, il arrive au politique de prendre des décisions concernant l'efficacité et, plus souvent, l'efficacité des PEP en l'absence d'une telle évaluation. D'autres types d'évaluation, moins robustes, telle que l'évaluation de la qualité perçue, mèneront alors à la décision politique de réforme ou d'abandon d'une PEP, sous l'argumentation qu'en l'état actuel, elle est inefficace ou inefficace.

En effet, si comme le montrent Bouchard et Plante (2002), la qualité perçue (ce que les usagers pensent du programme ou du dispositif) est un élément important, à côté de la qualité voulue (annoncée dans les objectifs) et de la qualité rendue (ce qui se déroule réellement, les effets tangibles), les auteurs nous mettent en garde contre une utilisation excessive des évaluations de l'efficacité perçue, souvent présentées à tort comme de réelles évaluations de l'efficacité. En effet, l'atteinte des objectifs et la satisfaction des usagers, s'ils peuvent être liés, ne vont pas automatiquement de pair. Pour donner un exemple, des élèves peuvent très bien être insatisfaits du contenu de programme de leur formation, alors que la maîtrise de ces compétences est considérée comme essentielle pour l'insertion dans la société. La supervision des Programmes Pilotes en Grèce correspond bien à un exemple d'évaluation de leur efficacité perçue ayant mené à une décision quant à leur efficacité: jugés efficaces et bien accueillis par les acteurs de terrain, ils n'ont pas été poursuivis car trop coûteux pour être généralisés.

2.2.2. *L'évaluation de la politique d'encadrement renforcé en Communauté flamande de Belgique : entre efficacité et efficacité*

Un exemple d'évaluation de l'efficacité correspondant à la situation théorique représentée dans la figure 2 nous est fourni par une évaluation réalisée dans le cadre de la politique d'encadrement renforcé (ER) en Communauté flamande de Belgique (Bollens et al., 1998). Cette PEP instaurée

en 1993 et remplacée en 2002 par un dispositif plus large, consistait en l'attribution de moyens supplémentaires, principalement sous forme de personnel éducatif, à des établissements d'enseignement primaire ciblés en fonction du désavantage socio-économique de leur public (Friant et al., sous presse). Après cinq ans de mise en œuvre, une évaluation des effets de ce dispositif a entre autres été commanditée par le Gouvernement, principalement dans une optique d'identification des actions ayant les effets les plus significatifs (Bollens et al., 1998).

Pour ce faire, une équipe interuniversitaire a investigué, sur deux années scolaires consécutives, les performances des élèves à des épreuves standardisées de la fin de l'école maternelle à la deuxième année primaire dans 36 établissements, et les ont mis en rapport avec les mesures prises dans le cadre de l'ER dans ces établissements. Les chercheurs ont premièrement mis en évidence des résultats mitigés du point de vue de l'efficacité de l'ER: un effet positif du fait d'appartenir à une école ciblée sur les progressions des élèves, révélé par une analyse de régression; mais aucune influence de l'ER sur la proportion d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé, alors que l'un des objectifs principaux de cette politique était de réduire cette proportion (Van Heddegem et al., 2003). Afin d'investiguer les moyens possibles d'accroître l'efficacité des mesures, les chercheurs ont introduit, comme variables explicatives de l'évolution des performances scolaires, les différents types d'actions réalisées par les écoles dans le cadre de l'ER. Les résultats de ces analyses ont surtout montré que les effets constatés n'étaient pas spécifiquement dus aux principes promus par l'ER, mais plutôt à la sensibilisation qu'amène cette politique, peu importe les actions concrètes dans les classes. Toutefois, les chercheurs ont pu constater certains effets, leur permettant de formuler des recommandations au politique, telles que le fait de donner des consignes strictes quant à l'utilisation temps d'apprentissage supplémentaire octroyé et de mettre l'accent sur le style d'interaction de l'enseignant avec les élèves, de ne pas miser trop sur la différenciation pédagogique au sein des classes... mais aussi de continuer les évaluations du dispositif. De manière cohérente avec les résultats de cette évaluation, la politique ER a été refondue en 2002 au sein d'un nouveau programme (*Égalité des chances en éducation*), prenant en compte les recommandations de l'évaluation, en conditionnant l'octroi des moyens supplémentaires à l'analyse de leur contexte, la remise d'un projet, et l'évaluation positive réalisée par l'inspection de l'enseignement après trois années de mise en œuvre.

2.2.3. *La supervision des Programmes Pilotes en Grèce : une évaluation de leur efficacité perçue*

Dans le cadre du deuxième *Cadre Communautaire d'Appui*³ dont a bénéficié la Grèce, un *Programme opérationnel pour l'enseignement et la formation professionnelle initiale I* fut créé. Plusieurs actions évaluatives ont pu être mises en place sous la forme de programmes pilotes. La première fut chargée de définir les Régions de Priorité Éducative (Maratou-Alibranti et al., 2006) tandis qu'une autre, supervisée par l'université de Thessalonique, eut comme mission de veiller à la coordination et à la mise en place du dispositif.

Un arrêté ministériel octroya à plusieurs équipes universitaires la responsabilité scientifique et la supervision du dispositif. Organisées en réseau, ces équipes universitaires couvraient l'ensemble du territoire national. Ainsi chacune a pris en charge la conduite de dispositif au niveau local. Concrètement, leur travail a commencé par un travail d'approche des établissements scolaires. Effectivement, la participation des établissements ciblés par la politique n'était ni automatique, ni obligatoire. Il s'agissait d'une collaboration volontaire et spontanée. Dans cette optique, les enseignants sont mobilisés par la recherche. Afin d'optimiser cette relation, un questionnaire leur a été remis afin de collecter des informations qui caractérisent leur établissement (Varnava-Skoura

³ Les actions mises en place dans ce contexte sont subsidiées à raison de 75 % par un financement européen et à 25 % par des fonds publics grecs. Le *Programme opérationnel pour l'enseignement et la formation professionnelle initiale I* fut achevé en 2000.

et Vergidis, 2004). Ils ont été amenés à prendre position sur leur pratique enseignante ainsi que sur les causes de l'échec scolaire de leurs élèves. Toutes ces démarches ont nécessité une implication importante dans équipes universitaires au niveau local et à toutes les étapes du suivi. Finalement, la supervision des opérations avait comme but ultime de vérifier le fonctionnement du programme et d'évaluer les résultats qu'il occasionne.

Plusieurs supports ont été utilisés pour mesurer l'efficacité des Programmes Pilotes : des évaluateurs internes et externes ont été mobilisés. Les performances scolaires constituent le premier indicateur d'efficacité. Des résultats très positifs sont ressortis de la première année d'application dans 30 écoles de l'enseignement primaire (des écoles maternelles ont également été touchées en prévention) et secondaire (premier cycle). Ces données encourageantes ont conduit à sa prolongation : deux nouvelles phases ont suivi et ont permis de cibler un total de 127 établissements.

Les chercheurs ont réalisé une enquête par interviews auprès des enseignants et des élèves, permettant d'appréhender l'efficacité perçue du dispositif sur le terrain. Leur témoignage permet également d'évaluer les changements occasionnés par l'instauration de cette politique. Les résultats ont montré que la mise en place de ce programme a été accueillie de manière positive, tant par les enseignants que par les élèves. Aucune suite ne fut donnée à ces Programmes Pilotes malgré les propos favorables et encourageants des autorités et l'évaluation positive de son efficacité perçue. Les principales raisons évoquées résident dans le coût trop élevé de l'application d'un tel programme et le manque d'une politique éducative globale luttant contre l'échec scolaire (Varnava-Skoura et al., sous presse). L'abandon de ce programme aurait donc trait à son manque d'efficience.

2.2.4. *La discrimination positive en Communauté française de Belgique produit-elle des effets de système ? Une évaluation de l'impact*

En Communauté française de Belgique, dans le cadre du programme d'évaluation de la politique de discrimination positive, un rapport de recherche a été remis par Bouchat et ses collègues (2005). Leur objectif était de mesurer et comprendre certains effets de système engendrés par la D+, et ainsi vérifier l'hypothèse d'une stigmatisation des écoles en D+ en étudiant la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental. La crainte en effet de beaucoup d'observateurs du système éducatif belge francophone est que la D+ stigmatise les écoles bénéficiaires, ou les dote d'une image d'écoles spécialisées dans le traitement des situations difficiles. Cette stigmatisation des écoles en D+ pourrait amener d'autres écoles à se décharger sur elles de leur responsabilité à l'égard des élèves en difficulté, ce qui accroîtrait encore la ségrégation scolaire. Un tel soupçon de stigmatisation se justifie notamment dans la publication annuelle des indicateurs de l'enseignement qui annoncent que de « nombreux changements d'établissement produisent, outre des difficultés d'organisation, une ségrégation des publics tout au long du parcours scolaire » (Ministère de la Communauté française, 2007, p 34).

Dans l'enseignement fondamental en tous cas, les résultats obtenus par une analyse des flux d'élèves entre écoles sur la base des données de l'administration n'ont pas confirmé l'hypothèse de départ des chercheurs. En effet, d'une part, la majorité des flux observés entre les écoles en D+ et les autres s'opèrent entre écoles proches du seuil d'attribution des moyens, c'est-à-dire entre écoles défavorisées. D'autre part, le nombre d'élèves passant d'écoles en D+ vers d'autres qui ne le sont pas n'est pas négligeable. Cette observation, combinée avec le fait que les écoles en D+ constituent une porte d'entrée importante pour les publics extra-européens, amène les auteurs à conclure que les écoles en D+ jouent en quelque sorte le rôle de tremplin ... Effet non voulu dans les intentions politiques. Quant à la stigmatisation, les auteurs ont pu conclure de leurs observations que l'attribution de l'étiquette d'école en discrimination positive influence moins les

stratégies parentales que d'autres indicateurs tels que les caractéristiques « visibles » du public telles que son origine sociale, ethnique ou culturelle ou la réputation de l'école.

2.3. Cohérence et synergie : la question de la coordination des PEP

2.3.1. Définition des qualités transversales

L'évaluation de la **cohérence** correspond à l'examen des ressources mobilisées afin d'obtenir les objectifs de la politique prioritaire. Ces ressources regroupent les moyens humains et matériels mis en œuvre. Si les intentions pédagogiques sont belles et bien pertinentes, il convient encore de s'assurer de l'adéquation des moyens et de la compatibilité de ceux-ci entre eux. Par exemple, les enseignants ou les formateurs ont-ils des qualifications adéquates et complémentaires ? Le matériel qui leur est fourni peut-il leur être utile pour atteindre les objectifs de l'enseignement ou de la formation ? Les instructions qui sont fournies à chacun sont-elles compatibles ? Chacun partage-t-il bien les objectifs communs ? Voilà quelques questions qui permettent de s'assurer concrètement de la cohérence d'un programme.

La **synergie** évalue la mise en place et la coordination des moyens humains. Le fonctionnement en place est-il optimal pour obtenir les résultats attendus ? Cette démarche se fait à plusieurs niveaux. Cette qualité transversale permet de compléter l'évaluation de la cohérence qui mesure les compétences du personnel mobilisé. En effet, ce sont l'action collective de l'équipe et sa dynamique qui sont évaluées. À la prise en compte des aspects économiques des moyens, la synergie ajoute la prise en compte des personnes, comme condition susceptible de concourir à l'efficacité. La synergie, de par sa nature, touche à la coordination, aux communications, aux attitudes, au climat organisationnel bref, à tout ce qui relève de la nature humaine.

À notre sens, et après avoir parcouru l'ensemble des données d'évaluation dont nous disposons dans le cadre du projet EuroPEP, l'évaluation de la cohérence et de la synergie d'une PEP se produit généralement dans le cadre d'évaluations plus larges intégrant également les qualités transversales que sont l'efficacité (le degré d'atteinte des objectifs visés), voire l'efficience (l'efficacité augmentée de la composante « coût » de la politique). Ces deux qualités transversales ne seraient donc pas évaluées pour elles-mêmes, mais plutôt dans le but de mieux connaître les causes de l'inefficacité (avérée ou supposée) d'une PEP, avec pour optique d'en tirer des leçons pour une prochaine réforme. L'évaluation des *Education Action Zones* anglaises nous en fournit un bon exemple (Ofsted, 2003 ; Power et al., 2004 ; Antoniou, Dyson et Raffo, sous presse, pour une synthèse).

2.3.2. Les « Education Action Zones » en Angleterre : un manque de cohérence et de synergie pour expliquer l'inefficacité ?

Le système éducatif anglais se caractérise par de nombreuses politiques que l'on peut qualifier de PEP, classées par Antoniou, Dyson et Raffo (sous presse) en trois types, selon qu'elles sont basées sur des établissements scolaires, sur des zones ou sur des groupes d'élèves à risques. Depuis 1997, le gouvernement *New Labour* anglais s'est centré sur des objectifs en termes d'inclusion sociale, voyant notamment dans la concentration de problèmes dans certaines zones un risque majeur pour cette inclusion sociale : les effets de l'appartenance à un groupe à risque se voyant démultipliés par le fait de vivre dans des zones de forte concentration de ces groupes (Antoniou et al., sous presse). Des *Education Action Zones* (EAZs) ont donc été créées de manière à toucher les groupes à risques et à contrecarrer les effets négatifs des zones en favorisant des partenariats entre les écoles de la zone, l'autorité locale, le monde des affaires, le secteur caritatif et les représentants de la

communauté. Chacune de ces zones devait développer un programme d'action pour lutter contre les problèmes scolaires. Pour ce faire, le gouvernement dépensait 750 000 Livres Sterling par an.

Guidés par une optique d'*evidence based policy*, et aidés par leur capacité accrue à lancer des initiatives centralisées, les gouvernements *New Labour* ont commandité de nombreuses évaluations des PEP, et notamment des EAZs. Ces évaluations ont débouché sur des résultats mitigés, menant le gouvernement à adapter les EAZs en un nouveau programme, Excellence in Cities (EiC). Deux évaluations en particulier ont amené le gouvernement à tirer des conclusions concernant les EAZs : l'une menée par l'Office for Standards in Education (Ofsted, 2003), l'autre menée par une équipe interuniversitaire subventionnée par l'*Economic and Social Research Council* (Power et al., 2004).

L'étude de l'OFSTED (2003) s'est basée sur les données d'une enquête menée en 2002 auprès des 48 EAZs mises en place en 1999 et centrée sur les opinions des acteurs concernant les progrès des EAZs dans la manière de faire face aux difficultés ciblées. Dans le cadre de cette enquête, des inspecteurs de l'éducation passèrent deux jours dans chaque zone, recueillant les données sous forme d'interviews des équipes pédagogiques et des élèves. Les résultats de cette étude sont mitigés quant à la cohérence et à la synergie des EAZs. En effet, si certains effets positifs des zones ont été perçus, notamment dans l'implémentation de certains programmes, l'engagement de personnel spécialisé et la collaboration entre écoles d'une même zone, de nombreux problèmes de cohérence et de synergie sont apparus, expliquant le faible effet de la politique EAZ sur les performances des élèves (Ofsted, 2003). Ainsi, les zones:

- n'étaient d'aucune aide dans l'atteinte de certains objectifs (par exemple, lutter contre le décrochage scolaire) ;
- ne disposaient pas des données suffisantes, ni des méthodes adéquates d'évaluation pour piloter leur action ;
- n'avaient pas l'autorité nécessaire pour contrôler l'utilisation des moyens supplémentaires par les établissements, ni pour modifier les pratiques au sein des écoles ;
- dialoguaient insuffisamment avec les autorités locales en matière d'éducation: aucun consensus quant aux initiatives des zones ou quant au ciblage des établissements à aider en priorité ;
- avaient tendance à produire un trop grand nombre de projets, de sorte que les moyens étaient éparpillés et ne touchaient finalement que très peu le public initialement ciblé par la politique EAZ.

Ces résultats soulignant les problèmes de cohérence et de synergie dans les EAZ ont été complétés par les résultats d'une étude de Power et al. (2004), allant dans le même sens... et publiés alors que les EAZs avaient déjà été remplacées par les EiC. Le but des chercheurs était d'étudier la trajectoire de la politique EAZ et de réaliser un état des lieux général de ses effets. Pour ce faire, ils ont échantillonné six zones et utilisé des données variées incluant à la fois des interviews d'acteurs clés du système éducatif et des EAZs en particulier, des ressources documentaires concernant les EAZs, des observations de classe et des résultats aux tests externes. Les résultats de cette étude sont nombreux.

Tout d'abord, cette étude a produit des résultats en termes d'efficacité. Une analyse de régression multiple a ainsi montré que les écoles dans les EAZs ne produisaient pas de meilleurs résultats aux examens nationaux (voire produisaient des résultats moins bons) que les écoles émergeant de la même autorité mais non incluses dans les EAZs. Mais les chercheurs ont également fait un certain nombre de constats concernant la cohérence et la synergie :

- Les ressources (notamment relatives aux NTIC) acquises grâce aux fonds supplémentaires étaient souvent mal utilisées : alors que les fonds avaient permis d'acquérir le matériel, les établissements ne disposaient pas du budget nécessaire à sa maintenance ni à la formation du personnel à son utilisation ;
- L'investissement du secteur privé dans les zones était problématique : les bonnes intentions des compagnies privées avaient disparu une fois qu'il était devenu clair que le Gouvernement n'avait pas l'intention de créer du profit avec les EAZs et leur implication était relativement faible. De même, le financement de la part du secteur privé était fluctuant, notamment en fonction des changements dans le personnel des compagnies.
- La synergie entre personnes impliquées dans l'EAZ était problématique : une forte division entre les chefs d'établissements « croyants » en la politique et les sceptiques, peu d'enseignants impliqués, ainsi que des réactions mitigées des enseignants quant au travail en réseau et en collaboration avec le secteur privé.
- Les *Education Action Forums*, structures chargées de gérer les zones, bien qu'au départ ouvertes aux partenariats entre écoles, secteur privé et société civile, étaient en réalité surtout composées de chefs d'établissements et de quelques représentants du secteur privé : peu de représentants de la société civile étaient présents, et les réunions laissaient peu de place à la discussion et à l'introduction de nouveaux sujets.

En conséquence du manque d'efficacité des EAZs, vraisemblablement dû au manque de cohérence et de synergie dans leur application, le Gouvernement décida en novembre 2001 de terminer la politique EAZ et d'amalgamer les zones dans la nouvelle PEP : *Excellence in Cities*, programme plus étroitement ciblé et surtout plus prescriptif que les EAZs.

2.4. La durabilité et la flexibilité : la question de la pérennisation de la PEP

2.4.1. Définition des qualités transversales

« La **durabilité** [...] se définit dans le modèle comme le lien de conformité entre les objectifs visés [...] et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus. » (Bouchard et Plante, 2002, p. 230). Si les résultats à court terme ont leur importance et permettent de s'assurer de l'efficacité d'un programme, les enseignants et les autres acteurs espèrent sans doute produire des effets à long terme et inscrire la formation dans un horizon temporel d'une certaine ampleur : les formations scolaires ne visent pas uniquement à permettre de réussir les examens de l'année scolaire en cours, mais à préparer les adultes de demain. Cette qualité transversale est plus difficile à évaluer que l'efficacité à court ou à moyen terme, même si, techniquement, il s'agit de comparer également des performances ou des résultats réels à ceux qui sont escomptés. La distinction entre efficacité et durabilité semble pertinente au sens où cette dernière souligne l'importance de dépasser l'appréciation des seuls résultats immédiats, même si ce qui les distingue est uniquement le délai entre la fin de l'apprentissage et l'évaluation des performances des élèves ou des apprenants.

La **flexibilité** d'un programme correspond à sa capacité d'adaptation et de changement. Cette qualité transversale est très utile et est envisagée comme une « méta » qualité. Elle prend en compte plusieurs données. Tout d'abord, il est question de déceler les améliorations potentielles de la politique prioritaire et ensuite, de mesurer la manière dont elle serait capable de les installer.

Plusieurs constats peuvent être établis dans l'analyse de la flexibilité. La « flexibilité efficiente » (Bouchard et Plante, 2002) correspond à la meilleure des situations car la politique évaluée dispose d'une capacité suffisante pour mettre en place les améliorations proposées. Par contre, on parle de « flexibilité en rupture » (Bouchard et Plante, 2002) lorsque des lacunes sont constatées et qu'une solution ne paraît pas envisageable. C'est la flexibilité qui permet d'assurer la pérennité sans nécessiter de réformes en profondeur. Cela ne signifie pas que les programmes doivent être flous

et les enseignants ou les formateurs versatiles, mais qu'un programme bien pensé, en fonction de l'identification de besoins, permet une certaine marge de manœuvre à des acteurs réflexifs. Dit autrement, un programme doit permettre des ajustements nécessaires, sans un détricotage complet et une remise en cause fondamentale en fonction de fluctuations contextuelles. Il doit, par exemple, permettre de tenir compte de réalités locales et de contraintes prévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à une refonte de l'ensemble. Ainsi, l'arrivée de nouveaux groupes d'élèves ne doit pas nécessairement remettre en cause la totalité du programme.

2.4.2. *Les ZEP en France, leur durabilité et leur flexibilité : les enseignements du rapport Moisan et Simon*

Les Zones d'Éducation Prioritaires se sont établies en France avec le ministre Alain Savary en 1982. A l'époque, leur objectif était de réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Ce dispositif est le premier en France à poursuivre une volonté d'équité⁴ en se basant sur une stratégie inégalitaire c'est-à-dire que les établissements implantés dans ces Zones bénéficient d'un soutien accru de l'Éducation nationale. Des principes, explicites et implicites, ont été fixés :

- *« l'origine sociale est un déterminant puissant de la réussite scolaire des enfants ;*
- *la concentration de publics défavorisés économiquement, socialement et culturellement dans certains quartiers ou établissements accroît encore cette inégalité ;*
- *le système peut et doit compenser cette inégalité par une priorité en terme de moyens (donner plus à ceux qui ont moins) et d'attention (projets, formation, évaluation) ;*
- *cette politique ne portera pas ses fruits qui si elle est pilotée « au plus près » de façon à ce que les projets et les actions reposent sur un diagnostic de difficultés. La définition des zones, l'attribution des moyens et l'examen des projets relèvent donc du niveau académique ou départemental et non pas national ;*
- *l'école ne peut pas lutter seule contre l'ensemble des difficultés, il faut donc qu'elle travaille en cohérence avec ses partenaires. » (Moisan et Simon, 1997).*

Le rapport publié en 1997 par les inspecteurs généraux Moisan et Simon propose l'évaluation de ce dispositif qui était déjà d'application depuis près de 15 ans. Plutôt que d'évaluer la pertinence de la politique, ils ambitionnent de mesurer l'efficacité comparée des ZEP en France. Cependant, la durée d'application de ce programme est une donnée à prendre en compte dans son évaluation. En 15 ans, l'Éducation nationale, les mentalités enseignantes et politiques ont évolué. L'accès aux études et à une qualification a, elle aussi, connu des avancées majeures. La « course » aux diplômes s'est intensifiée et la qualification a eu tendance à se complexifier. Parallèlement, d'autres agents économiques et sociaux ont changé. La problématique du chômage s'est notamment modifiée et son taux a pris de l'ampleur. Face à ce constat, il est clair que les inégalités n'ont pas disparu mais elles se sont peut-être modifiées.

L'efficacité du système éducatif français a fait l'objet de multiples recherches. Des équipes universitaires et les inspections générales ont identifiés les facteurs internes à chaque établissement scolaires lesquelles ont des conséquences sur la réussite des élèves. Historiquement, les ZEP ont connu plusieurs cycles en matière d'intérêt politique et académique ponctués de périodes de relance ou d'oubli.

Plusieurs angles de vue ont été investigués dans le cadre de cette recherche. Un total de 446 ZEP ont été analysées par ces chercheurs dont 36 d'entre elles ont subi un examen qualitatif plus

⁴ Rapport public annuel du Conseil d'Etat, 1997.

approfondi. Cet échantillon plus restreint a été choisi en vue de représenter la plus grande diversité contextuelle possible en matière de ZEP. La situation géographique, territoriale, le degré de concentration des difficultés et le degré de performance des élèves de sixième (score de réussite en mathématiques et en français à l'évaluation nationale) ont été pris en compte. Sous la forme d'entretiens, le personnel de terrain a été interrogé sur différents effets présents dans les établissements (effet ZEP, effet projet, effet « maître », effet « leader »...). L'objectif poursuivi par Moisan et Simon est d'identifier des facteurs explicatifs de la réussite et de l'échec de la population scolaire. Il ressort de l'analyse de cet échantillon que les caractéristiques de cette population est très variable d'une ZEP à l'autre, d'un contexte à l'autre. Ces facteurs « externes » jouent un rôle et influencent considérablement les chances de réussite scolaire. Dès lors, trois indicateurs ont été établis afin de collecter un maximum d'informations sur les ZEP étudiées. Les indicateurs de résultats abordent la question de score obtenus aux différents brevets ainsi que les appréciations des enseignants, les indicateurs de facteurs externes concernent les informations sur la population scolaire, l'environnement de l'école ou les intervenants collaborateurs de l'école tandis que les indicateurs d'efficacité interne représentent des facteurs déterminants de réussite potentiels propres à chaque établissement.

À l'issue de leur analyse, les auteurs ont constaté que les années passées ont érodé le système depuis sa mise en place et ont tiré des conclusions et recommandations en termes de durabilité et de flexibilité des ZEP (Moisan et Simon, 1997) :

- une certaine usure du programme qui, selon les auteurs, a peut-être trop accumulé les silences successifs des autorités politiques et académiques ;
- un détournement des objectifs politiques. Selon eux, une réaffirmation des intentions politiques apparaît comme indispensable à tous les niveaux académiques ainsi qu'une reconcentration des apprentissages scolaires. L'acquisition de savoirs doit être réaffirmée parmi les missions essentielles de l'Éducation nationale. Elle permettra la construction d'une culture commune et d'une formation propice à l'insertion sociale ;
- une redéfinition nécessaire de la carte des ZEP, avec un caractère plus humain. Selon les auteurs en effet, à force de s'être agrandie pendant 15 ans, le fonctionnement de la politique des ZEP s'en ressent et influence la réussite scolaire ;
- un accroissement et un renforcement nécessaire de la communication et de la collaboration inter-ZEP, de manière à ce que l'expérience des ZEP productrices de réussite puisse être généralisée.

3. Conclusions

S'il existe un manque de connaissance en matière d'évaluation des PEP en Europe (Frاندji, sous presse), on peut affirmer à l'issue de notre analyse que les évaluations ne manquent pourtant pas. Comment expliquer ce paradoxe apparent ? Sans doute par l'absence d'un modèle global de l'évaluation tel que nous avons tenté de l'appliquer ici. En effet, si l'exercice réalisé dans le cadre de cette communication est difficile, c'est particulièrement parce que, pour paraphraser Bouchard et Plante (2002), si tout le monde prétend évaluer une PEP, personne ne veut s'astreindre à définir précisément ce qui est évalué... de sorte qu'il en résulte un certain flou dans l'évaluation des PEP. L'utilisation d'un tel modèle global de l'évaluation permettrait de dissiper ce flou :

- En reconnaissant le fait que la « qualité » est relative, composée de différentes qualités transversales qu'il est possible de définir et d'évaluer. Une PEP peut ainsi très bien être très efficace, mais très peu pertinente. De plus, l'évaluation de certaines qualités transversales est conditionnée par l'évaluation d'autres qualités transversales : aucune évaluation de l'efficacité ne peut se faire sans évaluation de l'efficacité, de même qu'une évaluation de la synergie ne peut se faire sans évaluation de la cohérence.

- En utilisant des méthodes d'évaluation adaptées à la qualité transversale visée. Ainsi, l'évaluation de l'efficacité d'une PEP et de son impact nécessitent des méthodes d'évaluation très différentes : la première exige une méthode permettant des inférences causales, pas la seconde.
- En utilisant des termes tels que « efficacité » à bon escient, et non pas pour désigner, par exemple, le degré de satisfaction des usagers.

Une seconde explication réside dans la situation de quasi-impossibilité d'évaluation de certaines qualités transversales, plus particulièrement celles concernant la question des résultats des PEP, et ce pour deux raisons principales (Demeuse et al., sous presse). Premièrement, les intentions et objectifs des PEP sont souvent déclinés en termes peu opérationnels, tel que le fait d'*assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* (objectif de la discrimination positive en Communauté française de Belgique): on comprend vite que l'évaluation du degré d'atteinte d'un tel objectif pose des problèmes quasi-insurmontables aux évaluateurs. L'évaluation de l'efficacité, de l'efficacité et de la durabilité des PEP se verrait ainsi facilitée par la déclinaison d'objectifs plus précis et plus faciles à opérationnaliser. Ensuite, même au cas où les objectifs de la PEP sont opérationnalisés (par exemple, en termes de compétences des élèves), il est souvent impossible de disposer d'une mesure d'entrée, ni d'une mesure de sortie, ce qui hypothèque toute évaluation des résultats. C'est le cas, par exemple, en l'absence d'évaluation externe systématique : sans évaluation comparable des compétences des élèves, il est impossible d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs visés. Si l'objectif est de mieux connaître les effets des PEP en Europe, alors nous pouvons reformuler la recommandation que Demeuse et Monseur formulaient déjà en 1999 dans le cadre belge francophone : « *Ne laissons pas, comme nous en avons souvent l'habitude, la porte entre ouverte. Changeons cette habitude de la non mesure qui permet toujours aux détracteurs d'une initiative et à ses promoteurs d'affirmer, en même temps, que c'était la pire ou la meilleure des idées* » (p. 22).

Références

Antoniou, L., Dyson, A., & Raffo, C., (sous presse). Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007). In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 11-12*, 219-236.

Bouchard, C. (2002). La qualité d'un organisme : construction et expérimentation d'un dispositif d'indicateurs de la qualité. Thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, Université Laval.

Bouchat T-M., Delvaux B. et Hindryckx G. (2005), *Discrimination positive et mobilité scolaire*, Rapport de recherche, Cerisis-UCL et SPE-ULg.

Bouchat T-M., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008), Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 62.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J-Y (Eds) (sous presse). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

Demeuse, M., Friant, N., & Nicaise, I. (2008). Onderwijsvoorrangsbeleid : extra investeren in de zwaksten. In I. Nicaise, & E. Desmedt (Eds). *Gelijke kansen op school : het kan !* Mechelen : Plantyn.

Demeuse M., Derobertmeasure A., Friant N., Herremans T., Monseur C., Uyttendaele S., & Verdale N., (2007). *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles, Rapport de recherche non publié.

Demeuse, M., Crepin, F., Jehin, M., & Matoul, A. (2006). Behind the positive discrimination in French Community of Belgium: central criteria vs. local actions. In L. Moreno Herrera, G. Jones, & J. Rantala (Eds). *Enacting equity in education: Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts*. Helsinki: Research Centre for Social Studies Education – University of Helsinki.

Demeuse, M, & Strauven, C. (avec la collaboration de Roegiers, X.) (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Bruxelles: De Boeck Université.

Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97-127.

Fragoudaki A. (1985). *Kinoniologia tis ekpedefsis. Theories gia tin kinoniki anisotita sto sholio* [Sociologie de l'Éducation. Théories pour l'inégalité sociale dans l'école]. Athènes : Éd. Papazissis.

Frاندji, D. (sous presse). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A. & Nicaise, I. (sous presse). En Belgique. Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

Hite, S.J. (2002). *La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature*. Paris : UNESCO.

Maratou-Alibranti L., Teperoglou A., & Tsiganou I. (2006). *To elliniko sholio me tin avgi tou 21ou eona. Ekpedeftikes anagges, provlimata ke prooptikes* [L'école grecque à l'aube du XXI^e siècle. Besoins éducatifs, problèmes et perspectives]. Athènes ; Éd. Gutenberg.

Moisan C., & Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. IGAEN et IGEN, mult., 83 pages (publié par le Centre Alain Savary de l'INRP).

OFSTED (2003). *Education Action Zones : tackling difficult issues in round 2 zones*. Rapport de recherche publié sur le site Internet de l'Office for standards in Education (référence HMI 1711) : <http://www.ofsted.gov.uk>

Papaconstantinou, P. (1981). I anisotita stin elliniki ipohreotiki ekpedefsi [L'inégalité dans l'enseignement obligatoire grec]. *O Politis*, 44, 46-51

Power, S., Whitty, G., Gewirtz, S., Halpin, D., & Dickson, M. (2004). Paving a 'Third Way'? A Policy Trajectory Analysis of Education Action Zones. *Research Papers in Education*, 19, 4, 453-476.

Rochex, J-Y. (sous presse). En France. 25 ans de politique d'éducation prioritaire : une spécificité incertaine et des résultats décevants. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

Tzani M. (1988). *Sholiki epitihia; Zitima taxikis poelefseos ke koulouras* [Réussite scolaire. Questions d'origine sociale et de culture]. Athènes : Éd. Grigoris.

Van Heddegem I., Douterlungne M., Van de Velde V. (2003). *Mag het iets méér zijn? Evolutie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs*. Leuven: HIVA

Varnava-Skoura, G., Vergidis, D., & Kassimi, C. (sous presse). En Grèce. Des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien et innovation. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon : INRP.

Varnava-Skoura G., Vergidis D.(2004). *Après-midi, nuits et Deux Étés. Programmes pour la Réussite Scolaire*, Athènes : Papazisis.