

Les évaluations nationales CM2 en France : entre discours et méthodes, quelles réalités et quels enjeux ? Quel recul de l'autoévaluation ?

Richard Etienne, rietienne@wanadoo.fr, LIRDEF, équipe d'accueil 3749, université Montpellier 3

Geneviève Brunot, gebrunot@gmail.com, IUFM de Montpellier, site de Nîmes, université Montpellier 2

Résumé : En rupture avec les évaluations sommatives et diagnostiques de début de cycle (CE2, 6ème) introduites en France dans les années mille quatre-vingt-dix, le ministre Xavier Darcos a lancé en 2008 une évaluation en cours de CM2 (cours moyen de deuxième année, fin du primaire). Située au mois de janvier, cette opération, malgré une prime de 400 euros attribuée à l'enseignant, a suscité bien des oppositions liées à cette date qui laissait présager une utilisation comme élément de choix de la bonne école (Ballion, 1991). Cette communication se propose d'explorer d'abord le point de vue de l'institution au niveau de la France puis sur un département (le Gard) : quelle signification donne-t-elle à ces nouvelles évaluations ? Quels sont leurs objectifs ? Que va faire l'institution de ces résultats, en termes de pilotage du système éducatif et de communication politique ? L'opinion des enseignants a été également explorée : qu'y a-t-il derrière la violence de leur opposition ? Par ailleurs, nous verrons que le discours des enseignants vis-à-vis de ces évaluations, au fil des années, ne correspond pas à leurs pratiques. Que recouvre cette réalité ? Pour quelles raisons font-ils autre chose que ce qu'ils déclarent ? Enfin, nous poserons l'hypothèse d'une professionnalisation décelable dans les propos, comme si une habitude, un ajustement au protocole (Bucheton, 2009) s'étaient faits jour.

Mots-clés : évaluations nationales, diagnostic, résultats, politique, ajustement

1. Origine et démarche de la recherche

L'évaluation du système éducatif (que ce soit dans sa globalité, à partir d'un échantillon représentatif, ou pour chaque élève, en référence à une norme commune) est unanimement reconnue comme nécessaire par l'ensemble des acteurs du système scolaire. Cependant, dès que l'on envisage les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir, cette belle unanimité se fissure en France. Le débat n'est pas nouveau. Il est le fruit de la confrontation d'idéologies sociales et politiques qui appuient leur légitimité sur les travaux de différents chercheurs.

En 2008-2009, la mise en œuvre de nouvelles évaluations nationales CM2 par le ministre Darcos déclenche de fortes réactions d'une grande partie du corps enseignant, voire même d'un certain nombre de parents, allant, pour certains, jusqu'au boycott du dispositif imposé.

1.1. La violence de la polémique initiale

On peut s'interroger sur l'origine et les raisons de la virulence de ces réactions :

- du côté du Ministère : Quelle est la commande institutionnelle ? Quels sont les objectifs de ces nouvelles évaluations ? Que va-t-on faire de ces résultats (pilotage du système éducatif, communication politique) ? Quelle fiabilité accorder à ces soi-disant résultats ?
- du côté des enseignants : Quelle signification donnent-ils à ces nouvelles évaluations ? Qu'y a-t-il derrière la violence des réactions de beaucoup d'entre eux ? La peur du jugement ? Le refus du changement ? La peur d'un travail supplémentaire ? Le refus d'un outil imposé, obligatoire et considéré comme inutile ? La critique d'une politique libérale « de résultats » qui s'assume délibérément ? Le classement des écoles ? La marchandisation de l'éducation ?

1.2. Des discours à la pratique

En 2010, plus de deux ans après la mise en œuvre de ce nouveau dispositif évaluatif, il semble que le discours des enseignants vis-à-vis de ces évaluations ne corresponde pas réellement à leurs pratiques. Est-ce une réalité ? Dans ce cas, pour quelles raisons feraient-ils autre chose que ce qu'ils déclarent ? S'entrevoit aussi une évolution dans les propos, comme si une habitude, un « apprivoisement » du protocole s'était fait jour. Enfin, comme chercheurs, nous percevons une grande confusion, tant dans le discours institutionnel (notamment dans les justifications alambiquées des dates de passation) que dans l'interprétation qui en est faite. Il semble qu'une espèce d'incommunicabilité, quelquefois soigneusement entretenue, obère toute tentative de compréhension et de prise en compte de la position des uns et des autres.

Nous pressentons à quel point le rôle et la place attribués à l'évaluation peuvent être idéologiques, donc politiques, et, par conséquent, sujets à polémique. Nous en voulons pour preuve l'évolution de la mise en œuvre de ces évaluations nationales de septembre 2007 (date de leur première annonce) à juin 2012 (date de leur dernière mise en œuvre). Les dates de passation changent deux fois, les modalités de correction évoluent, les fonctions attribuées aux évaluations se transforment. Constatant ces multiples changements, nous en déduisons que le sujet est sensible et mouvant.

Pour mettre un peu de rigueur dans l'approche d'une opération nationale aussi lourde, nous nous sommes proposé de répondre à une série de questions dont l'articulation devrait permettre de cerner la problématique « mouvante » qui a présidé à ces évolutions. Quel est le discours de l'institution ? Quel est celui entendu par les enseignants ? Quelles sont les réalités de passation des évaluations ? Quelle exploitation locale et nationale des résultats ? Dans la mise en œuvre de ces évaluations nationales CM2, existe-t-il un écart entre ce qui est prescrit, ce qui est dit et ce qui est fait ? Si tel est le cas, quel est cet écart, de quoi est-il fait, d'où vient-il et qu'entraîne-t-il dans ce que nous appellerons la « culture de l'autoévaluation » ?

1.3. Terrains et supports d'enquête

Pour répondre à notre questionnement, les terrains d'enquête les plus pertinents nous sont apparus :

- l'analyse des textes institutionnels (discours annuels de rentrée, circulaires parues au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale - BOEN -, discours des ministres...)
- des entretiens avec des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) qui encadrent les enseignants du primaire sur un double niveau, administratif et pédagogique ;
- des questionnaires et entretiens avec des enseignants : les questionnaires abordent, d'une part, l'aspect technique des évaluations (passation, correction, restitution des résultats) et, d'autre part, la perception qu'ont les enseignants de ces évaluations. Les entretiens sont menés selon les principes généraux de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011), pour être ensuite analysés selon les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 2011).

2. L'histoire mouvementée des évaluations nationales en France

2.1. Aux origines (1979), des évaluations en Cours Préparatoire (première année de l'élémentaire en France)

Leur objectif était d'évaluer le système éducatif dans son ensemble au travers de l'analyse des résultats d'un échantillon représentatif d'élèves. Il ne s'agissait pas d'évaluer les élèves eux-mêmes, ni les enseignants, ni les établissements. Ce système présentait trois caractéristiques :

- il était macroscopique et national, car il reposait sur un échantillon construit pour être représentatif au plan national, et seulement à ce niveau ;

- il faisait preuve d'une grande rigueur méthodologique et recourait à des épreuves « standardisées » ; non seulement elles étaient les mêmes pour tous les élèves, mais les conditions de passation (temps, consignes de présentation, de passation) étaient rigoureusement précisées dans le détail et il en allait de même pour les consignes de correction ;
- il était participatif et partagé. Ses concepteurs avaient en effet compris qu'une opération de cette ampleur ne peut se réaliser et aboutir à des résultats fiables et acceptables qu'au prix de la participation volontaire de tous les acteurs concernés.

2.2. Le tournant de 1989

En 1989, on passe de l'évaluation des acquis d'un échantillon représentatif d'élèves à l'évaluation de tous les élèves ; avec la mise en place des cycles, ce dispositif évaluatif est mis en œuvre à l'entrée en Cours Élémentaire 2^{ème} année (CE2, début du cycle 3 du primaire, les élèves ont huit ans), ainsi qu'à l'entrée en 6^{ème} (première classe du collège). Une nouveauté marque cette évaluation qui s'intéresse systématiquement à tous les élèves qui entrent dans un nouveau cycle : les parents et les enseignants concernés sont destinataires des résultats analysés. Il s'agit des les aider à décider d'actions compensatrices pour les connaissances non acquises et les compétences non maîtrisées.

Les objectifs de ce nouveau dispositif peuvent donc être classés dans deux catégories complémentaires :

- cette évaluation prend la valeur d'un diagnostic (début de cycle), à partir duquel des actions d'ajustement devraient être organisées, aussi bien en amont qu'en aval ;
- mais elle fait aussi œuvre de formation continue des enseignants à l'évaluation formative : en aidant les enseignants à mieux cerner les acquis et lacunes de leurs élèves, le ministère espère les inciter aussi à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques mieux adaptées à chaque élève (« enseignement différencié »).

2.3. Une certaine confusion

A l'origine, ces évaluations nationales devaient fournir un outil de pilotage du système éducatif. À ce niveau, la sphère des décideurs politiques ne s'intéresse pas aux résultats de chaque élève mais à ceux d'un échantillon représentatif du niveau des élèves en France ; elle pense en tirer des conclusions sur l'état du système éducatif. Puis il est décidé de construire, sur le même principe méthodologique, des évaluations qui sont davantage diagnostiques ou formatives et qui seront passées par tous les élèves. De cette évaluation diagnostique, le ministère extrait de quoi faire une évaluation bilan en sélectionnant *a posteriori* un échantillon, qui est construit à partir des résultats des milliers d'évaluations passées. Il en tire des conclusions, un peu comme s'il s'agissait d'évaluations sommatives. Petit à petit, les acteurs des différents niveaux n'ont plus bien su ce qu'ils faisaient : cette dérive a entraîné des contresens graves et engendré une grande confusion.

En fait, depuis la loi de 1989, l'évaluation des acquis des élèves s'inscrit dans deux perspectives qui correspondent soit à la fonction diagnostique, soit à la fonction bilan.

2.4. La nouvelle loi d'orientation d'avril 2005

Cette nouvelle loi d'orientation entérine l'abandon des évaluations CE2 /6^{ème} et la mise en place des évaluations CM2. Cette loi marque un nouveau tournant dans l'histoire de l'évaluation. Elle invite les acteurs et les responsables du système éducatif à passer à une logique de performance liée à la mise en œuvre de la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances) qui remplace la routine des renouvellements annuels de crédits par une logique de projet et de reddition de comptes. Elle conditionne l'octroi de financements publics à la réalisation d'objectifs ; elle suppose « un dispositif d'évaluation qui permette, à chaque échelon, d'apprécier la pertinence des objectifs retenus ».

2.5. De 2007 à 2012, la mise en œuvre « mouvante » des nouvelles évaluations

Le statut de ces évaluations va néanmoins évoluer au fil des ans : en 2007-2008, elles sont annoncées comme étant diagnostiques et passées en début d'année, puis, dès 2008-2009, elles deviennent un outil pour dresser un bilan des acquis des élèves et ce, qu'elles soient passées en janvier (d'où une remédiation possible avec les outils d'aide personnalisée) ou en juin (outil de repères incontestables à des moments clés de la scolarité obligatoire). Elles sont présentées comme outil de pilotage de l'école primaire (2007), puis élément essentiel du pilotage (2008), puis élément majeur de la réforme : clé de voûte du système (mars 2009). En 2010-2011, elles redeviennent simplement un outil de pilotage, qui reste important (2011-2012). De même que leur statut, leur date de passation change aussi :

- 2007, évaluations dites diagnostiques, passation en début d'année ;
- 2008-2009 à 2010-2011, passation en janvier ;
- 2011-2012, passation en juin.
-

Enfin, les fonctions attribuées à ces évaluations sont identifiables à deux niveaux :

- le niveau dit d'encadrement (national, académique, départemental, de circonscription), pilotage du système éducatif (évoqué mais quasiment inexistant dans les propos recueillis auprès des IEN) ;
- le niveau des enseignants, niveau pour lequel la fonction des évaluations nationales évolue plus ou moins au cours des années : outil commun de mesure pour le bilan des acquis des élèves, outil pour analyser l'efficacité de leurs pratiques, outil pour aider les élèves (repérer et définir leurs besoins) ;
- ces fluctuations reflètent un pilotage pour le moins nerveux et aléatoire, dont les références changent pratiquement chaque année. Nous avons essayé d'en découvrir l'origine alors que le jeu des élections assure une stabilité de cinq ans à la majorité élue en 2007.

2.6. L'évaluation CM2 en quête de finalités ou en excès de finalités ?

L'analyse attentive de l'histoire des évaluations nationales et de la mise en œuvre des évaluations CM2 permet de lister les (trop ?) nombreuses finalités qui leur sont attribuées. Quelles sont-elles ?

- Dresser un état des lieux du système à tous les niveaux (école/circonscription, académie, national), informer sur les « performances » des écoles (notamment avec l'annonce, à l'origine, de la mise en ligne des résultats) et autoriser ainsi le choix de la « bonne école » (ou l'illusion du choix ?) notamment par l'assouplissement (très relatif, dans les faits) de la carte scolaire ;
- piloter le système par les résultats avec une injonction ministérielle à apporter des réponses institutionnelles ; cette injonction relève plutôt de l'incantation, notre recherche montrant que les enseignants n'ont pas la moindre idée de ce que font les inspecteurs des résultats de ces évaluations ;
- manager par une autoévaluation culpabilisante, avec une injonction à changer les pratiques (par exemple, modifier les programmations, pour les ajuster au calendrier des évaluations, et non l'inverse !) le tout sous couvert d'une intention, jamais vérifiée, d'obtenir de meilleurs résultats ;
- payer les enseignants pour recueillir les résultats et, finalement, détruire le travail en équipe déjà bien fragile ; en effet, la prime de 400 € attribuée aux seuls enseignants de CM2 justifie le travail demandé (présenté comme travail supplémentaire) et déresponsabilise les enseignants des autres classes qui ne se sentent pas concernés par ces évaluations alors qu'elles portent sur l'ensemble du programme de l'école élémentaire.

3. Perceptions et pratiques enseignantes

Nos travaux de recherche, commencés en novembre 2010, mettent très nettement à jour une perception majoritairement négative de ces nouvelles évaluations CM2 : moins de 10 % des enseignants y voient des éléments positifs ou plutôt positifs. Pourquoi une telle unanimité dans le rejet ? Quelles sont les raisons qui peuvent provoquer un rejet aussi massif d'un protocole d'évaluation ?

3.1. Les raisons d'une perception majoritairement négative

Nous posons la question suivante aux enseignants interrogés : *Si vous avez une perception négative ou plutôt négative de ces évaluations, quels sont les éléments qui vous feraient changer d'avis ?* Nous proposons plusieurs réponses possibles à cette question. La figure 1 représente la fréquence des réponses choisies classées par ordre de pertinence décroissante. On voit que trois propositions de réponses sont majoritairement cochées : un changement de date (fin ou début du CM2) et une notation différente. Il est intéressant de constater que les deux propositions de changement de date obtiennent un score à peu près égal, ce qui veut dire que les enseignants sont très partagés quant au statut à donner à ces évaluations nationales : selon le cas, elles sont envisagées comme devant être diagnostiques (début d'année) ou sommatives (fin d'année).

Par ailleurs, on constate un net refus du codage de correction proposé à l'origine (de type certificatif et binaire : item réussi/échoué). Ce codage évoluera d'ailleurs jusqu'en 2012, pour prendre en compte les réussites partielles des élèves et différencier la non réponse de la réponse erronée, ce qui n'est pas possible dans la version 2008. On peut dire que cette évolution du codage vient en partie d'une prise en considération des réticences des enseignants à appliquer une correction obéissant à la loi du tout ou rien.

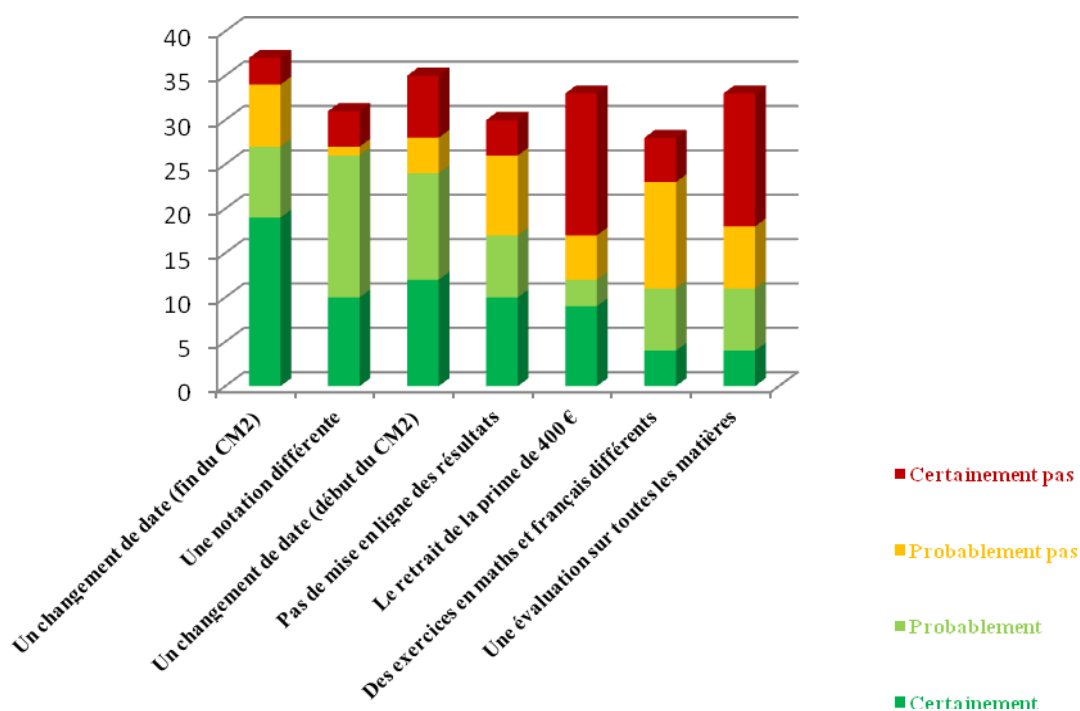


Figure 1 : Réponses choisies à la question : *Si vous avez une perception négative ou plutôt négative de ces évaluations, quels sont les éléments qui vous feraient changer d'avis*

3.2. Les évaluations nationales : outil de contrôle et moyen de pression institutionnel

Au cours de nos enquêtes auprès des enseignants, nous nous sommes intéressés à la représentation qu'ils avaient des finalités institutionnelles (avouables ou non) de la mise en place des nouvelles évaluations nationales CM2. Une des hypothèses initiales de ce travail de recherche est de supposer qu'il existe un lien de causalité directe entre la perception négative qu'ont les enseignants des évaluations nationales et l'idée qu'ils se font de la fonction de ces évaluations. Pour cela, nous proposons un ensemble de réponses à la question *À votre avis, à quoi servent ces évaluations nationales ?*

La figure 2 montre la répartition des réponses des enseignants à cette question, et ce qu'il traduit est extrêmement intéressant. Là encore, les réponses sont classées par ordre de pertinence décroissante. Que voit-on ? Les deux réponses qui apparaissent, de loin, les plus pertinentes sont celles-ci : les évaluations nationales servent à :

- avoir un moyen de pression sur les enseignants en fonction des résultats ;
- classer les académies, les départements, les communes, les écoles.

Autrement dit, les enseignants sont globalement hostiles aux évaluations nationales CM2 car ils y voient un outil de pression de la part de l'institution en fonction des résultats obtenus. Ce moyen de contrôle servirait à classer les académies, départements, communes et écoles. Ceci transparait aussi dans les entretiens : on voit apparaître ici l'idée d'une entité assez mal identifiée, l'institution, le ministre, le ministère, les « *personnes qui sont à la tête de l'Éducation Nationale* », les recteurs, les Inspecteurs d'Académie, les IEN. En tous cas, la hiérarchie, nébuleuse indéfinie, qui potentiellement contrôle, classe et sanctionne.

On constate nettement une perception affirmée d'une idéologie institutionnelle d'obligation de résultats, d'une soumission à une politique éducative libérale.

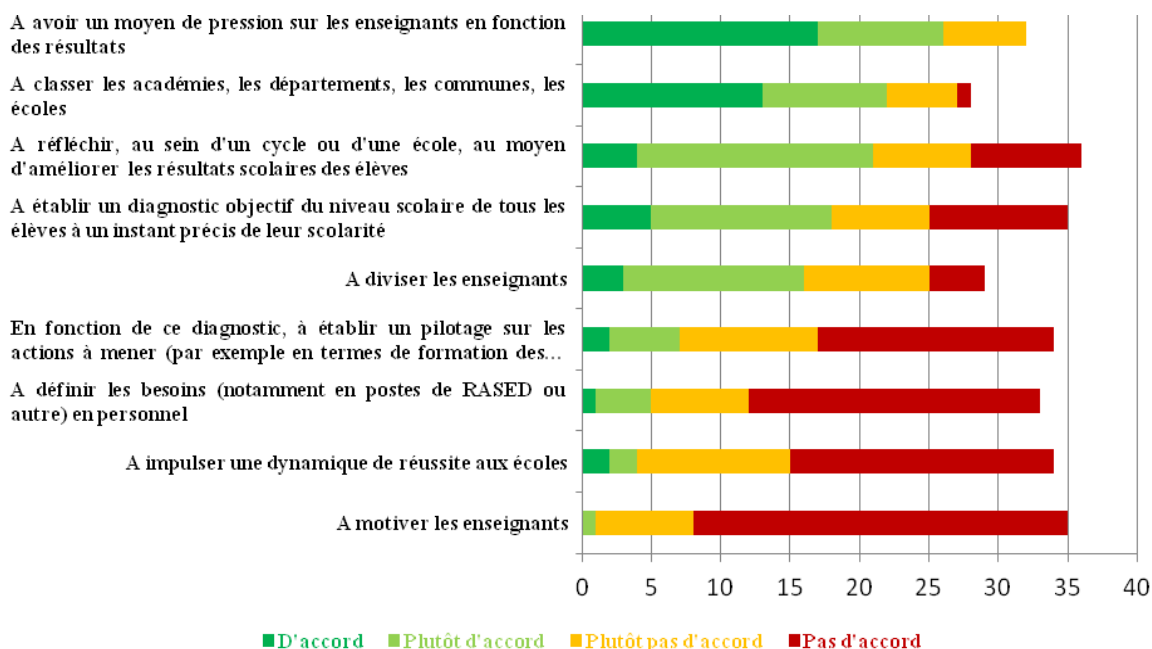


Figure 2 : Réponses choisies à la question : *À votre avis, à quoi servent ces évaluations nationales ?*

3.3. Les pratiques de mise en œuvre

Globalement, les enseignants respectent le temps imparti pour chaque exercice ; ils estiment que les exercices proposés sont judicieux et correspondent au niveau attendu pour des élèves de CM2. Ils sont 80 % à déclarer respecter les consignes de correction. Quand ils adaptent ces consignes aux productions de leurs élèves, c'est par souci d'équité et de prise en compte des réussites partielles.

La formulation des consignes données est l'item qui apparaît le plus transgressé dans le protocole de mise en œuvre des évaluations ; en effet, pour la moitié d'entre eux, les enseignants ré-explicitent ces consignes, exprimant la certitude que les élèves peuvent faire l'exercice demandé si on le leur réexplique. La recherche menée identifie un paradoxe entre discours et méthode : une conscience explicite que tous les élèves doivent passer les évaluations dans les mêmes conditions, mais des pratiques de mise en œuvre souvent peu scrupuleuse d'un respect strict des modalités de passation, au motif de ne pas mettre les élèves en difficulté et de prendre en compte toutes leurs réussites.

Beaucoup d'interrogations se font jour quant à la fiabilité des résultats étant donnés les biais évoqués. Enfin, nous avons pu constater des pratiques très diverses quant à l'exploitation des résultats, et pas ou très peu d'exploitation de ces résultats au sein des équipes enseignantes (conseils de cycle...). Si on demande aux enseignants pourquoi exploitent-ils les résultats de ces évaluations, on obtient des réponses très paradoxales : d'abord pour légitimer leur existence propre (pour donner du sens à ces évaluations), ensuite pour améliorer leurs pratiques (autoévaluation).

4. Quelques constats

A l'issue de cette analyse, un constat : dans un premier temps, la majorité des enseignants interviewés déclarent respecter les consignes de passation des évaluations nationales. Dès que les questions se précisent, sur les trois étapes interrogées (temps, consigne, correction), ils évoquent des adaptations qu'ils justifient à chaque fois. Donc, contrairement à ce qu'ils affirment généralement dans un premier temps, tous les enseignants ne respectent pas les consignes de passation des évaluations. Pourquoi ? Et pourquoi une telle disparité de respect de ces consignes, selon les contraintes liées à ce protocole d'évaluation ?

Par la mise en place des évaluations nationales au mois de janvier, l'enseignant de CM2 est soumis à un dilemme insoluble. Ce dilemme naît de deux contraintes :

- l'une touche à sa fonction de pédagogue (celui qui conduit, qui mène, qui accompagne, qui élève) : c'est tout ce qui tourne autour de la mise en échec prévisible (potentielle ou certaine) des élèves, mise en échec essentiellement liée à la date de passation (tout le programme n'a pas été vu ou revu). Manifestement (et l'on peut dire évidemment), c'est cette contrainte qui paraît la plus difficilement acceptable.
- l'autre touche à son statut de fonctionnaire : appartenant à la fonction publique et agent de l'Education Nationale, les évaluations nationales (idée d'une mesure objective et égale de tous les élèves de CM2) font partie de ses missions de fonctionnaire.

L'enseignant vit ainsi un conflit de loyauté qu'il doit résoudre par une équation singulière dans laquelle rentrent en compte toutes ses données personnelles. Quelle solution trouver entre le refus de mise en échec des élèves et le devoir d'obéissance ?

Pour résoudre ce problème, il va d'abord annoncer sa loyauté au système en déclarant respecter les consignes de passation, puis il va « bricoler » plus ou moins les contraintes imposées par le protocole de passation et trouver une espèce d'entre-deux qui, de toutes façons, ne le satisfait pas.

Par ailleurs, on voit s'exprimer une contradiction manifeste entre le refus de prendre en considération les résultats pour l'autoévaluation de leurs pratiques et le sentiment de responsabilité lié aux résultats.

5. Des évaluations nationales comme outil d'autoévaluation

La culture des évaluations nationales, malgré tous les défauts qu'on leur attribue, a fait son chemin depuis 1989 et la mise en place des évaluations CE2 et 6^{ème}. Au-delà d'une première réaction très critique à l'arrivée des évaluations CM2, les enseignants se sont adaptés à ce dispositif, à défaut de se l'approprier. Les changements liés à ces évaluations (niveau, date de passation, fonction attribuée à l'évaluation, prime de 400 €) ont provoqué, chez bon nombres d'entre eux, un profond malaise.

Si les enseignants ont intégré, dans le principe mais pas forcément dans la pratique, la nécessité d'un outil de mesure commun, ils n'ont pas compris l'abandon des évaluations 6^{ème} pour des évaluations CM2 placées en janvier puis déplacées en mai (les IEN interrogés n'ont plus d'ailleurs !).

L'institution n'a pas pris la mesure du malaise provoqué, le renvoyant plutôt à un refus des enseignants de se soumettre à une obligation de résultats (ce qui, dans une certaine mesure, n'est pas totalement impossible non plus !). Par la suite, le discours a changé, les fonctions attribuées aux évaluations ont évolué, sans pour autant reconnaître à aucun moment qu'il pouvait y avoir eu une erreur de pilotage !

Avec le changement de gouvernement de 2012, les évaluations nationales de tous les élèves de CM2 ont été supprimées : dans son discours de rentrée, le ministre Vincent Peillon a annoncé la poursuite d'évaluations nationales menées uniquement sur un échantillon représentatif d'élèves de CM2. Enfin, le projet de loi pour la refondation de l'école (15 janvier 2013) propose, « pour mieux piloter les politiques éducatives et évaluer leurs résultats en toute transparence », de mettre en place un Conseil national d'évaluation du système éducatif.

Ce qui aurait pu être un outil d'autoévaluation pour les enseignants disparaît donc aujourd'hui, victime de ses incohérences intrinsèques (date /incertitude de la mesure/ pilotage inexistant...).

Quelles hypothèses pour un retour à une évaluation normée au service de l'autoévaluation ?

On peut espérer que, dépassant les injonctions institutionnelles des années passées, les enseignants s'approprient effectivement les outils d'évaluation utilisés sur un échantillon représentatif d'élèves de CM2 au plan national.

Ce changement de posture, cet engagement volontaire vers l'autoévaluation pour l'amélioration des pratiques, permettrait enfin d'envisager les évaluations nationales comme un outil pertinent d'autoévaluation.

6. Bibliographie

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Ballion, R., (1991). *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.

Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Etienne, R., & Clavier, L. (2012). *Evaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Kaufman, J-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Normand, R et Derouet, J-L. (2007). *Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales?*. Lyon : INRP/DEPP.

Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF.