

LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN FRANCIA

The effects of the evaluation of educational policies in France

EGUZKI URTEAGA
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN. Este artículo analiza los efectos de la evaluación de las políticas educativas en Francia. **MÉTODO.** Se basa en el análisis exhaustivo de los estudios teóricos y empíricos llevados a cabo por investigadores especializados en ese tema, en los informes redactados por entidades afines al Ministerio de Educación tales como el Alto Consejo de la Evaluación, la Dirección de la Educación Permanente o las Inspecciones Generales de dicho Ministerio, y en las estadísticas de la Dirección de la Evaluación, de la Prospectiva y del Resultado. **RESULTADOS.** Concluye que existe una relación incierta entre evaluación y decisión, ya que los responsables políticos apenas solicitan evaluaciones, y, cuando lo hacen, es porque se encuentran en una situación de extrema dificultad. Además, las conclusiones de las evaluaciones tienen a veces un escaso carácter operativo y la evaluación, tal como está institucionalizada actualmente en Francia, es relativamente poco coactiva para los decisores. Asimismo, este estudio demuestra que los efectos de las evaluaciones sobre las prácticas y conductas de los diferentes actores del sistema educativo son relativamente positivos. Por último, pone de manifiesto que la evaluación permite la creación de un espacio de comunicación recíproco entre los diferentes actores del sistema educativo, que los conduce a construir un sentido compartido, y actúa a menudo como un instrumento de formación y de profesionalización de los propios evaluadores así como de los destinatarios de la evaluación. **DISCUSIÓN.** En todo caso, la evaluación de las políticas educativas, como producción de conocimiento y como actividad, no consigue ni favorecer ni orientar el debate público sobre la educación. De hecho, existe una contradicción entre una proliferación de encuestas e informes públicos posteriores a las reformas educativas y la incapacidad para zanjar cuestiones educativas esenciales.

Palabras clave: *Efecto, Políticas Educativas, Evaluación, Francia.*

Introducción

El análisis de los efectos de la evaluación de las políticas educativas en Francia exige incidir sobre ciertos aspectos. En primer lugar, la cuestión del impacto de las evaluaciones llevadas a cabo sobre el funcionamiento y los resultados del sistema educativo ha sido poco abordada por los investigadores. En segundo lugar, las

conclusiones de las pocas investigaciones disponibles contradicen ciertas ideas admitidas. Mons (2007, 2009), por ejemplo, muestra que contrariamente al discurso difundido por varias organizaciones internacionales tales como la OCDE¹, no existe una correlación clara entre la realización de evaluaciones estandarizadas sobre las adquisiciones de los alumnos y la mejora de sus resultados, el incremento de

la proporción de buenos alumnos e incluso la disminución de la proporción de alumnos en dificultades. En tercer lugar, los efectos más evidentes no redundan tanto sobre los destinatarios de las evaluaciones (decisores y actores del sistema educativo) como sobre los propios evaluadores, dado que la evaluación contribuye a su formación y a la diversificación de su cultura profesional.

La escasez de estudios sobre el impacto de las evaluaciones

Varias razones explican la escasez de los trabajos dedicados al impacto de las evaluaciones. Por una parte, esta situación deriva de la propia definición de la evaluación, dado que los textos oficiales, los programas de trabajo de los evaluadores nacionales y los discursos de los ministros no disipan el carácter vago que rodea esta noción, ni esclarecen las finalidades y los procesos de evaluación. Incluso antes de plantear la cuestión del impacto de la evaluación, conviene comprender lo que hacen oficialmente los evaluadores cuando utilizan esta noción. No obstante, los evaluadores que intervienen a nivel nacional no cambian radicalmente sus métodos de trabajo antes y después de la concesión de una misión de evaluación (Pons, 2010). Los investigadores que abordan la cuestión de la evaluación de las políticas educativas intentan comprender el sentido político, las modalidades de institucionalización, las prácticas efectivas y los hábitos de los diferentes actores que componen el sistema educativo (Demailly, 2001).

Por otra parte, la cuestión del impacto supone poner de manifiesto los efectos inducidos por el contenido específico de las evaluaciones. Pero es difícil poner de manifiesto la circulación de las ideas y de los conocimientos e imputar las acciones llevadas a cabo por los actores al contenido de las encuestas. El término PISA² (Urteaga, 2010a), por ejemplo, es ampliamente utilizado para designar diversas realidades (Mons y Pons, 2010). De ese modo, ¿cómo puede demostrarse

el efecto PISA? ¿Es suficiente que la palabra sea mencionada en un discurso o conviene referirse al contenido del estudio? Es aún más difícil teniendo en cuenta el hecho de que los métodos estadísticos, que permiten medir efectos propios o marginales, no han sido significativamente desarrollados en Francia como para que supongan un número representativo de investigaciones.

Por último, la literatura sobre evaluación ha sido ampliamente escrita por los propios evaluadores (Urteaga, 2010b). Teniendo en cuenta su posición institucional, estos últimos no están idealmente situados para valorar el impacto de sus trabajos. Incluso si como profesionales han podido hacerlo en varias ocasiones, este tipo de cuestiones quedan al margen de su quehacer (que consiste en realizar evaluaciones) y se fundamenta a menudo en pasar un cuestionario cuyas respuestas, teniendo en cuenta el contexto del estudio, pueden pecar de desviaciones declarativas. La principal pregunta planteada por los investigadores no es la del impacto de la evaluación sino la de sus diversas utilidades.

Una relación incierta entre evaluación y decisión

Según el modelo de la decisión racional en política, los decisores (y sus asesores) son unos actores capaces de contemplar todas las soluciones posibles antes de tomar una decisión, de evaluar las consecuencias en términos de costes y beneficios, y de elegir una solución sobre la base de una serie de criterios objetivos y jerarquizados considerados como justos. Además, se espera que los decisores no modifiquen su modalidad de evaluación a lo largo del proceso de decisión (Muller y Surel, 1998). Según esta perspectiva analítica, la evaluación de las políticas educativas debe constituir una etapa fundamental previa a cualquier decisión política en materia educativa: una política es llevada a cabo, es evaluada y, en función de los resultados puestos de relieve, es reconducida, modificada, abandonada o sustituida³.

Si bien es posible encontrar en las investigaciones disponibles unos ejemplos localizados de evaluaciones que han influido en el proceso de decisión o permitido legitimar una acción, en la práctica apenas existe un vínculo directo entre evaluación y decisión, como lo muestran numerosos ejemplos clásicos. Así, la repetición de curso jamás ha sido cuestionada por los decisores, a pesar de que exista un consenso (desde el inicio de los años ochenta del pasado siglo) entre los evaluadores sobre sus efectos negativos para los alumnos, especialmente en la enseñanza obligatoria y en materia de orientación y de trayectoria escolar (Paul y Troncin, 2004). Otro ejemplo: las evaluaciones de los efectos de los planes de lucha contra la violencia escolar que se han multiplicado desde 1992 no han hecho evolucionar las convicciones iniciales y las propuestas políticas de los partidos de gobierno, ni reorientado de manera significativa las decisiones de los ministros. Por ejemplo, el plan Bayrou de marzo de 1995 apenas se inspira en los informes de las inspecciones generales redactados en 1993 y 1994 (Lelièvre, 2008).

Esta situación puede explicarse de diferentes formas:

- En primer lugar, los responsables políticos no suelen solicitar las evaluaciones. Los decisores ejercen su función durante un periodo relativamente corto y no están interesados en supeditar su acción a las evaluaciones de las medidas tomadas por sus antecesores. Por el contrario, desean destacar su contribución personal y mantener su imagen de hombre o de mujer providencial en un sistema educativo que concede un lugar importante a la dimensión carismática del decisor (Van Zanten, 2008). Se añaden a ello las coyunturas políticas más o menos favorables. Tomemos el ejemplo de la publicación en Francia de los primeros resultados del estudio PISA en diciembre de 2001, es decir, después del mandato tumultuoso de Claude Allègre al frente del Ministerio de Educación (1997-2000) y seis meses antes
- de las elecciones presidenciales de 2002. El ministro en funciones por aquel entonces, Jack Lang, no estaba interesado en retomar las conclusiones de este estudio de la OCDE, percibido por algunos sindicatos como el templo del neoliberalismo en materia educativa. Su gabinete y el director de la DEPR⁴ se pusieron de acuerdo para poner el énfasis, durante su comparecencia ante la prensa para presentar las conclusiones oficiales del ministerio, en los sesgos inherentes a este estudio (sesgos metodológicos y culturales) para explicar los resultados mediocres obtenidos por los alumnos franceses. Esta argumentación basada en los sesgos, fundamentada pero cuestionable, condujo a los actores del sistema educativo a no profundizar en estos resultados antes de 2005 (Mons y Pons, 2010). Por último, en la medida en que el debate público sobre la evaluación no permite siempre distinguir claramente las partes, a menudo las concepciones de la evaluación no coinciden con las divisiones clásicas en materia educativa, los decisores son escasamente incentivados para explicitar su visión de las finalidades y de las consecuencias esperadas de esta evaluación y, por lo tanto, a vincular su acción con sus conclusiones (Pons, 2010).
- En segundo lugar, los decisores solicitan una evaluación porque se encuentran en una situación de extrema dificultad. En un extremo, tenemos los procedimientos institucionales claramente identificados, como cuando se prepara una ley, que son generalmente proclives a la toma en consideración de los informes de evaluación, sobre todo porque las conclusiones de estos últimos pueden ser anticipadas por los decisores (Pons, 2010). El riesgo para los evaluadores estriba entonces en ver sus conclusiones profundamente alteradas por las necesidades políticas del momento. Los efectos limitados del informe de la Comisión Thélot de 2004 sobre el contenido de la ley de orientación de 2005 constituyen un buen ejemplo de ello (Thélot, 2005: 209-225). En el extremo

opuesto, estamos ante situaciones de crisis que exigen unas respuestas rápidas que difícilmente pueden aportar los evaluadores. Es lo que Jean Leca denomina “la paradoja de la evaluación” (Leca, 1993).

- En tercer lugar, las conclusiones de las evaluaciones tienen a veces un escaso carácter operativo. Las numerosas evaluaciones relativas a la democratización del sistema educativo lo ilustran perfectamente. Combessie (2004) muestra, por ejemplo, que en un caso particular pero poco frecuente en el sistema educativo (la desigualdad entre dos grupos sociales persiste en el tiempo pero con una menor amplitud), existen varias aplicaciones estadísticas que señalan la ausencia de democratización y que todas estas aplicaciones tienen el mismo valor desde el punto de vista matemático. Si bien este ejemplo es estimulante desde un punto de vista académico, resulta poco útil para un decisor, excepto para destacar la incertidumbre fundamental de las evaluaciones con este propósito y el interés de privilegiar sus convicciones personales. Sucede lo mismo con la cuestión de la disminución del número de alumnos con el transcurso del tiempo. Las hipótesis que se hallan en el origen de las encuestas estadísticas más rigurosas, como la de la DEPR, que comparan los resultados de los alumnos al final del CM2³ en lectura, escritura y cálculo entre 1987 y 2007 (Rocher, 2008), son suficientemente sólidas como para que un decisor se atreva a asumirlas para luchar de manera convincente contra los numerosos prejuicios existentes en esta materia.
- En cuarto lugar, tal como está institucionalizada la evaluación actualmente en Francia, es relativamente poco coactiva para los decisores. La división del trabajo de la evaluación concede un lugar preponderante a las élites administrativas del Ministerio de Educación. No en vano, los evaluadores oficiales como la DEPR o las inspecciones generales tienen pocos recursos cuando un ministro decide no publicar, retrasar o condicionar notablemente la publicación de sus evaluaciones. Además,

pocos procedimientos de evaluación prevén explícitamente unas acciones de corrección o unas sanciones en función de los resultados obtenidos, ya que los destinatarios de la evaluación gozan de cierta libertad a la hora de tomar en consideración o no esta última. Esta situación alude de manera general a una teoría particular de la evaluación, formulada por Claude Thélot en varias ocasiones y muy presente hasta 2005, según la cual la evaluación consiste ante todo en ofrecer a los actores una información detallada sobre los efectos de sus acciones para que encuentren ellos mismos las soluciones oportunas (Pons, 2010).

- En quinto lugar, incluso cuando los decisores toman en consideración las conclusiones de las evaluaciones o las sugerencias de los evaluadores, otros obstáculos políticos pueden aparecer antes de tomar la decisión final. Según la teoría de la decisión política, los decisores que están inmersos en situaciones de elección no tienden a maximizar los beneficios sino a minimizar los riesgos (Allison, 1971). El ejemplo de la ausencia de cuestionamiento de la repetición de curso por el ministro François Fillon durante la preparación de la ley de orientación de 2005, a pesar de que los trabajos solicitados en el marco de la reflexión nacional sobre el futuro del sistema educativo presidido por la Comisión Thélot recordaban su eficacia relativa, puede interpretarse como una elección política deliberada de no poner esta cuestión arriesgada en el orden del día del debate parlamentario.

De manera general, a menudo las conclusiones de una evaluación son objeto de múltiples traducciones y reinterpretaciones antes de ser inscritas en la agenda política⁶ de los decisores. Vogler (1996) muestra, por ejemplo, que los informes públicos que han aludido a los resultados de la evaluación nacional al final del CM2 llevada a cabo por la DEP en 1987, y que han desembocado en la decisión del ministro de Educación Lionel Jospin de sistematizar las

evaluaciones en la entrada en CE2⁷ y en sexto curso, han elegido los resultados más alarmistas del estudio proponiendo una lectura sin matices (retomada por los medios de comunicación) y conduciendo a una decisión alejada del contenido de la evaluación. Esta dinámica abre la vía a varias instrumentalizaciones políticas basadas en las conclusiones de las evaluaciones, como cuando se utilizó el estudio PISA en los discursos ministeriales a partir de 2005 (Mons y Pons, 2010).

Por último, incluso cuando las evaluaciones son directamente entregadas al ministro o a su gabinete, estos últimos pueden utilizar diferentes estrategias de evitación para neutralizar, atenuar o retrasar la toma en consideración efectiva del contenido de los informes. Las notas y los boletines internos, editados por las inspecciones generales desde la mitad de los años ochenta del pasado siglo ofrecen numerosos ejemplos de ello: solicitar unas precisiones complementarias, organizar una reunión sobre el tema del informe para satisfacer durante un tiempo la curiosidad de sus autores, o crear una comisión de seguimiento como en 1992 y 2001, cuya convocatoria depende de la iniciativa del gabinete del ministro (Pons, 2010).

Por el contrario, a menudo, la evaluación racionaliza *a posteriori* las medidas tomadas, invirtiendo así la causalidad. Tomemos el ejemplo de los debates recientes sobre la evaluación del “zócalo común de conocimientos y de competencias”⁸, mencionada en la ley de orientación de 2005 y promulgada por decreto en julio de 2006. La génesis de esta reforma pone de manifiesto todas las dificultades para consensuar el contenido de ese zócalo común en Francia y sobre todo sus exigencias mínimas y sus competencias transversales, hasta tal punto que numerosos actores se preguntan todavía sobre su verdadero contenido, a pesar de haber sido promulgado. En ese contexto, las definiciones del método de evaluación, de los criterios de esta última y de su referencialidad son otras tantas ocasiones de formalizar el contenido de este

zócalo. Brindan igualmente la oportunidad de concretar el lugar que ocupa este último en la escolarización de los alumnos: ¿sigue siendo un texto que sintetiza las grandes intenciones del país o su dominio será esencial en la trayectoria escolar del alumno?

Hoy en día, el zócalo común es evaluado por los docentes que cumplimentan los librillos de competencias. La elección política es clara: la evaluación debe ser llevada a cabo por los profesionales de la educación que están constantemente relacionados con los alumnos y que asisten a la consagración de su libertad pedagógica. Pero esta elección plantea dos problemas. No todo el profesorado está formado para trabajar por competencias y existe un riesgo notable de que ciertos docentes solo rellenen los librillos por obligación burocrática. Además, el dominio de los diferentes componentes del zócalo común constituye uno de los objetivos de la LOLF⁹. Esto supone que el ministerio sea capaz de proponer unos indicadores estadísticos sobre el nivel de dominio de estos elementos. Dos concepciones referentes a dos elecciones políticas diferentes y a dos interpretaciones del zócalo común se oponen en el seno de la administración central. A la espera de que los decisores zanjen esta cuestión, la DEPR realiza desde 2007 unas evaluaciones provisionales al final del CM2 (final de la enseñanza primaria) y del tercer curso (final de la enseñanza secundaria inferior), que plantean dos dificultades. Por una parte, deberían ser traducidas a nivel académico, lo que es muy costoso. Por otra parte, aproxima la noción de zócalo común a la de un estándar de resultado que carece de legitimidad en Francia.

La DEGESCO¹⁰ considera, por su parte, que el ministro ha decidido que, si conviene producir estadísticas, se fundamentarán en la proporción de alumnos que dominan las competencias del zócalo común, tal como resulta de la agregación de las elecciones docentes en todo el territorio galo. En este caso también se plantean dos problemas. El primero es técnico ya que cuestiona

la pertinencia de esta agregación de cara a las investigaciones sobre la valoración docente. El segundo es político, dado que al rechazar el modelo del estándar, esta evaluación gestora reduce el zócalo común a un instrumento profesional y no permite convertirlo en un instrumento de *management público*¹¹ riguroso.

Efectos de las evaluaciones sobre las prácticas y conductas

¿Más allá de los decisores, cuáles son los efectos de las evaluaciones sobre las prácticas y conductas de los diferentes actores del sistema educativo? Para contestar a esta pregunta, conviene centrarse en las evaluaciones estandarizadas de las adquisiciones de los alumnos porque han dado lugar al mayor número de interrogantes por parte de los investigadores y evaluadores. Constituyen uno de los primeros instrumentos de evaluación históricamente puestos en marcha, han sido un componente importante del giro de 1989 y han sido instrumentalizados durante suficiente tiempo como para propiciar varios estudios.

Según las encuestas del ministerio disponibles, el balance de estas evaluaciones es relativamente positivo. En marzo de 1994 un estudio de la DEP realizado mediante cuestionario a los docentes de CE2 indica que un 93% utiliza las evaluaciones diagnósticas para dialogar con los padres, un 82% para actualizar las necesidades de cada alumno y un 67% para modificar la enseñanza impartida. No en vano, más de las tres cuartas partes de los profesores afirman igualmente no ver la utilidad de los resultados nacionales para sus propias actividades (DEP, 1994). Según otro estudio de esta naturaleza a nivel de enseñanza secundaria inferior llevada a cabo en 2005, el 56,8% de los profesores de letras y el 54,2% de los profesores de matemáticas declaran que las evaluaciones diagnósticas para el ingreso en sexto curso (inicio de la enseñanza secundaria) contribuyen a hacer evolucionar “un poco”, “bastante”

o “mucho” sus prácticas de evaluación de los alumnos (DEP, 2005).

No obstante, estas conclusiones suscitan algunos interrogantes. Un estudio sobre la competencia lectora lanzado internamente por la DEPR en 2006 destaca que esta es percibida inicialmente por diversos actores del sistema educativo como “una dirección bajo tutela asumida, aceptada y evidente del Ministerio de Educación” (JCA Développement, 2006). Por lo tanto, ¿cuál es el verdadero margen de maniobra de los actores para contestar de otra manera y sin utilizar simplemente fórmulas circunstanciales? Persiste además un desfase potencialmente importante entre las declaraciones y las prácticas efectivas. Por último, estas conclusiones divergen notablemente de aquellas obtenidas en un estudio etnográfico realizado por los investigadores de la INRP¹², que indica que, si bien los protocolos están correctamente gestionados y los cuadernos efectivamente corregidos a nivel del colegio, los resultados obtenidos son tratados de manera superficial por los docentes del primer grado. Los profesores declaran, además, que se enfrentan a serias dificultades a la hora de integrar estas evaluaciones en las diferentes pedagogías utilizadas o en su comunicación con los padres (Derouet y Normand, 2003).

Otros actores del sistema educativo se enfrentan al mismo tipo de ambivalencia. Van Zanten (2004) concluye, por ejemplo, que los directores de los centros realizan a veces un uso estratégico de estas evaluaciones, no tanto para fundar un proyecto pedagógico en el seno del centro como para mantener su reputación global o mejorar su imagen. Los trabajos de Barrère (2006) en la academia de Lille muestran cómo estos consideran los datos de los múltiples estudios nacionales como la tarea menos prestigiosa de su función y que la evaluación es fuente de tensiones en su trabajo diario. Los directores de centros intentan resolverlas de manera diferente en función de los casos (Barrère, 2010).

En su investigación sobre las prácticas evaluadoras del trabajo docente en la academia de Lille, Verdière (2001) insiste en la muy desigual integración de estas evaluaciones en los proyectos de centro. A nivel de las autoridades académicas, un informe de las inspecciones generales pone de manifiesto que la mayoría de ellas centraliza los datos provenientes de estas evaluaciones y propone una primera interpretación, pero describe igualmente diferentes sesgos metodológicos en su utilización (IGEN-IGAENR, 2005). Por ejemplo, las evaluaciones diagnósticas han sido utilizadas a veces por los IEN-CCPD¹³ como unos indicadores de resultado de los centros de su circunscripción, a pesar de que no estén concebidas para el pilotaje de un territorio sino para que los profesores identifiquen las dificultades de sus alumnos (Pons, 2008).

Varios investigadores y evaluadores han avanzado algunos factores explicativos de estas ambivalencias. Los miembros de la DEPR insisten en la escasa formación general de los docentes y de los administradores en materia de razonamiento estadístico, a pesar de que las inspecciones generales intentan que los instrumentos estadísticos de la DEPR estén concebidos en función de sus propios cuestionamientos y no según las necesidades locales de los profesionales (IGEN-IGAENR, 2005). La Federación Sindical Unitaria (FSU)¹⁴ formula la hipótesis según la cual los docentes desconocen este instrumento (FSU, 2001-2002). Por otro lado, los sociólogos Derouet y Normand (2003) avanzan como factores explicativos tanto las dificultades de traducción de las directivas institucionales como la ausencia de coordinación de los cuadros intermedios y una resistencia relativamente fuerte de los profesores a la hora de integrar las evaluaciones nacionales en sus prácticas pedagógicas. Para Demailly (2003), los docentes, como grupo profesional, se oponen a las evaluaciones para defender sus intereses corporativos, en nombre de ciertos valores propios a su grupo de pertenencia y porque, como consecuencia de su escaso conocimiento

global en materia de estadística, es poco racional para ellos invertir en la explotación de este tipo de evaluación.

La evaluación como espacio de comunicación e instrumento de profesionalización

Es pertinente poner de manifiesto un último tipo de efecto. No alude tanto a la evaluación como producción de conocimiento como a la evaluación como proceso o actividad. Contemplada de esta forma, la evaluación permite la creación de un espacio de comunicación recíproco entre los diferentes actores del sistema educativo, que los conduce a construir un sentido compartido. Son los dos primeros efectos puestos en evidencia por Demailly (1999) en su análisis de las consecuencias de la campaña de auditorías de centro que se inició en la academia de Lille en 1990. Esta ha supuesto, efectivamente, un instrumento de animación de la academia, de sus centros, de sus cuadros y de su personal, y ha permitido mejorar la comunicación profesional entre directores de centros e inspectores.

En sus trabajos sobre el desarrollo de la evaluación en dos distritos escolares, Dutercq (2000) muestra que la evaluación sirve no solamente para medir la satisfacción de los usuarios sino también y sobre todo para dar forma a unos saberes y objetivar así las redes de actores que gravitan alrededor de la escuela. Por el contrario, la ausencia a nivel académico de este “espacio de interés común” (Dérout y Normand, 2003) explica las dificultades a las que se enfrentan los actores locales a la hora de integrar los instrumentos de evaluación nacionales en sus prácticas diarias.

Además, la evaluación actúa a menudo como un instrumento de formación y de profesionalización de los propios evaluadores, así como de los destinatarios de la evaluación. Es el tercer efecto fundamental de las auditorías de Lille, contemplado por Demailly (1999), dado que

han permitido formar los cuadros de la academia enriqueciendo y diversificando sus culturas profesionales. En sus investigaciones sobre los directores de centro y los inspectores de academia, Dutercq afirma que las evaluaciones sobre los centros no son percibidas como un mecanismo de regulación por los directores de centro sino como una manera de la que ellos disponen para asentar su legitimidad como nuevos directivos (Dutercq, 2003). Las evaluaciones docentes en las academias, mediante las inspecciones generales por ejemplo, han permitido a ese cuerpo formar a los nuevos miembros acerca de la realidad de su oficio, en una institución en la cual los cursillos de formación dedicados a la evaluación son escasos. Desde un punto de vista interno, han supuesto la ocasión para los miembros de las dos inspecciones generales de sistematizar su colaboración dentro de un dispositivo de ocho años de duración. Desde un punto de vista externo, han sido una invitación a hacer evolucionar en la práctica y el posicionamiento del cuerpo en un sistema desconcentrado (Pons, 2004, 2008).

¿La evaluación como nuevo mecanismo de regulación?

Puede considerarse que la puesta en marcha de la evaluación en Francia ha permitido aumentar y mejorar el conocimiento producido sobre el funcionamiento del sistema educativo, y forma parte de una nueva forma de control social sobre los actores, incentivados a hacer evolucionar sus prácticas e identidades profesionales. Pero puede todavía reorientar de manera significativa sus elecciones educativas y sus concepciones.

¿El desarrollo de la evaluación conduce, por lo tanto, a un cambio de regulación? La regulación puede ser definida como una serie de procesos de orientación y de coordinación de las conductas y de las prácticas de los actores, o, dicho de otra forma, como el conjunto de los procesos de definición de las reglas del juego social vigente en el sistema educativo

(Maroy, 2006). Esta nueva regulación, que Demailly (2001) denomina “modernista”, dejaría de fundamentarse en unas normas concebidas en el centro y aplicadas uniformemente en el conjunto del territorio, ya que se basaría en unas normas estatales pero adecuadas a las necesidades de los territorios locales. Se esperarían de los actores no solamente que se adecuen a los textos, sino que demuestren una capacidad de argumentación y de adaptación a las situaciones.

Derivado de todo ello, la legitimidad de los responsables políticos no se fundamentaría tanto en su aptitud para encarnar o defender unos grandes idearios como el Estado, la cultura o la ciudadanía, como en su capacidad para dirigir, organizar y gestionar el sistema educativo que se complejiza con el transcurso del tiempo. La cultura política dominante dejaría de ser la de la obligatoriedad de medios para convertirse en la obligatoriedad de resultados. Los procedimientos de averiguación de los actos previos por las autoridades pasarían, por lo tanto, de un control de conformidad a una evaluación de pertinencia de las decisiones tomadas y de los resultados obtenidos según unos criterios nacionales, dado que esta evolución es concebida como el resorte principal de la acción y de la decisión. Francia aparece entonces como un país que ha desarrollado notablemente la evaluación sin por ello conseguir convertir esta última en el instrumento clave de una nueva regulación del sistema educativo.

Conclusión

Para concluir, recordemos que este artículo ha analizado los efectos de la evaluación de las políticas educativas en Francia, e incide en la escasez de los trabajos dedicados a este tema y el cuestionamiento del impacto de las evaluaciones estandarizadas de los alumnos sobre la mejora de sus resultados. Básicamente, el escaso interés despertado por esta cuestión resulta de la propia definición de la evaluación, de la

dificultad de poner de manifiesto los efectos inducidos por el contenido específico de la evaluación, y el hecho de que la literatura sobre la evaluación esté ampliamente difundida por los propios evaluadores.

Asimismo, la correlación entre evaluación y decisión es incierta, contrariamente a lo que postula la teoría de la decisión. Según esta perspectiva analítica, la evaluación de las políticas educativas debe constituir una etapa previa a cualquier decisión política en materia educativa: una política es llevada a cabo, es evaluada y, en función de los resultados puestos de relieve, es reconducida, modificada, abandonada o sustituida. Esta relación incierta se explica de diferentes formas: 1) los responsables políticos no suelen solicitar las evaluaciones; 2) los decisores solicitan una evaluación porque se encuentran en una situación de extrema dificultad; 3) las conclusiones de las evaluaciones tienen a veces un escaso carácter operativo; 4) la evaluación es relativamente poco coactiva para los decisores; 5) incluso cuando los decisores toman en consideración las conclusiones de las evaluaciones o las sugerencias de los evaluadores, otros obstáculos políticos pueden aparecer antes de la toma de decisión final; y 6) los decisores pueden utilizar diferentes estrategias de

evitación para neutralizar, atenuar o retrasar la toma en consideración efectiva del contenido de los informes.

En cuanto a los efectos de las evaluaciones sobre las prácticas y conductas de los diferentes actores del sistema educativo, algunos estudios realizados por el propio Ministerio de Educación consideran que el balance es globalmente positivo, especialmente en lo que se refiere a las evaluaciones estandarizadas de las adquisiciones de los alumnos. No en vano, estas conclusiones suscitan interrogantes ya que las evaluaciones son percibidas como mecanismos de control y existe un desfase potencialmente importante entre las declaraciones y las prácticas efectivas.

A su vez, la evaluación permite la creación de un espacio de comunicación recíproco entre los diferentes actores del sistema educativo, que los conduce a construir un sentido compartido. De la misma forma, sirve no solamente para medir la satisfacción de los usuarios sino también y, sobre todo, para dar forma a unos conocimientos y objetivar así las redes de actores que gravitan alrededor del centro escolar. Por último, la evaluación actúa a menudo como un instrumento de formación y de profesionalización de los propios evaluadores así como de los destinatarios de la evaluación.

Notas

¹ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 Estados y cuyo objetivo es coordinar sus políticas socioeconómicas. Fue fundada en 1960 y su sede se encuentra en París. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y favorecer su desarrollo. La OCDE agrupa a países que representan el 70% del mercado mundial y el 80% de la riqueza del planeta.

² El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA (*Program for International Student Assessment*), impulsado por la OCDE, realiza desde 2003 un estudio que analiza el rendimiento de los alumnos. Se basa en el análisis del rendimiento del alumnado a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos.

PISA se diferencia de los programas de evaluación de alumnos anteriores por sus siguientes características:

- El Informe PISA se realiza por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas.
- El Informe PISA debe llevarse a cabo regularmente en un intervalo constante.

- PISA examina a alumnos de una determinada edad y no de un nivel escolar específico.
- PISA no se concentra en una sola materia escolar, sino que revisa tres áreas: competencia lectora, matemáticas y ciencias naturales.
- Los problemas a resolver deben ser presentados en contextos personales o culturales relevantes.
- PISA no analiza los programas escolares nacionales, sino que revisa los conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico. Para ello no se mide el conocimiento escolar como tal, sino la capacidad de los alumnos de poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de conocimientos de cada una de las áreas principales de PISA.
- La finalidad de PISA no es solo describir la situación de la educación escolar en los países, sino también promover la mejora de la misma.

Cada estudio PISA cubre las tres áreas principales de competencia lectora, matemáticas y ciencias naturales, aunque en cada ocasión incide en una de estas con mayor profundidad que las otras dos. De esta forma, en 2000 se examinó con más detenimiento la competencia lectora, en 2003 las matemáticas y en 2006 las ciencias naturales.

Con cada prueba se explora igualmente algún otro tema relacionado con la educación. Así en el año 2000 se revisaron las estrategias de estudio, en 2003 la solución de problemas, en 2006 la formación básica de técnicas de información y de comunicación, y en 2009 se midieron las capacidades de comprensión lectora en formato electrónico en un módulo llamado PISA-ERA (*Electronic Reading Assessment*) cuyos resultados fueron hechos públicos durante el año 2011.

³ Corresponde al esquema secuencial. Ese modelo de análisis de las políticas públicas se desarrolla bajo la forma de secuencias de acción más o menos ordenadas. Este enfoque ha sido divulgado por los trabajos de Charles O. Jones que propone un esquema en cinco etapas:

- La identificación del problema es la fase en la cual el problema es integrado en el trabajo gubernamental. A esta fase se asocian unos procesos de percepción del problema, de definición, de agregación de los diferentes eventos o problemas, de organización de las estructuras, de representación de los intereses y de definición de la agenda.
- El desarrollo del programa es la fase de tratamiento del problema propiamente dicho. Asocia unos procesos de formulación (de los métodos y de las soluciones para resolver el problema) y de legitimación (logro de un consenso político).
- La puesta en marcha o implementación del programa es la fase de aplicación de las decisiones. Consta de la organización de los medios que es preciso poner en marcha, la interpretación de las directrices gubernamentales y su aplicación.
- La evaluación del programa es la anteúltima fase de valoración de los resultados del programa. Consta de la especificación de los criterios de valoración, de la medida de los datos, de su análisis y de la formulación de recomendaciones.
- Por último, la culminación del programa es una fase de cierre de la acción o de puesta en marcha de una nueva acción. Supone la resolución del problema y el final de la acción.

Este tipo de esquema permite aprehender de manera coherente las múltiples facetas de la acción pública. Con la condición, no obstante, de no aplicarlo de manera sistemática, como lo reconocen los promotores de este tipo de perspectivas. No en vano, deben tomarse varias precauciones si se quiere evitar un punto de vista demasiado simplista del fenómeno estudiado. Algunas conciernen al orden de las etapas, mientras que otras se refieren a las propias etapas.

⁴ La Dirección de la Evaluación, de la Prospectiva y del Resultado (DEPR) ejerce una misión de seguimiento estadístico, de ayuda y de asesoramiento para el Ministerio de Educación y el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación. Garantiza la calidad de la producción estadística. Más precisamente, la DEPR se encarga de la concepción y gestión del sistema de información estadística en materia de enseñanza. Tiene la responsabilidad sobre los repertorios y las nomenclaturas utilizadas en los sistemas de información y de gestión de los ministerios citados anteriormente. Concibe y realiza, tras recibir la solicitud de las demás direcciones del Ministerio de Educación, un programa de eva-

luaciones, de encuestas y de estudios sobre todos los aspectos del sistema educativo. Para las cuestiones estadísticas referentes a la enseñanza escolar, a la enseñanza superior y a la investigación, aporta su ayuda a la dirección general para la enseñanza superior y la inserción profesional y a la dirección general para la investigación y la innovación. A la demanda de otras direcciones, concibe y pone a su disposición los instrumentos de ayuda a la evaluación, a la medida, a la dirección y a la decisión. Dirige igualmente estudios e investigaciones en colaboración con las universidades y los centros de investigación, para asegurar una función de vigilancia en materia de política educativa.

⁵ El Curso Medio del 2º año (CM2) es el último curso de primaria antes de integrar el Colegio (enseñanza secundaria inferior). Los alumnos de CM2 se benefician de una enseñanza múltiple y completa de 26 horas semanales.

⁶ La noción de agenda política es fundamental para comprender los procesos a través de los cuales las autoridades políticas se apoderan de una cuestión para construir un programa de acción. Jean-Gustave Padioleau la define de la siguiente forma: “la agenda política, sea la de los Estados o la de las administraciones locales, consta de un conjunto de problemas que generan un debate público, e incluso la intervención de las autoridades públicas legítimas” (Padioleau, 1982: 25). Padioleau se basa en el ejemplo del aborto en Francia que, después de un periodo de intensa movilización, acabará siendo objeto de una política pública con la aprobación de la ley sobre la interrupción voluntaria del embarazo en 1974. Los procesos y actores que contribuyen a la inscripción en la agenda política son identificables en un espacio temporal bien circunscrito: en una década, una cuestión que constituye un tabú en la sociedad francesa es planteada públicamente para ser objeto de una política pública.

Padioleau distingue cuatro fases en todo este proceso: “la fase inicial corresponde a la aparición del problema: es reconocido como tal, aunque su formulación siga siendo general. Unos acontecimientos más o menos imprevistos, tales como juicios o viajes organizados en unas clínicas suizas y británicas, acentúan la evidencia del problema del aborto. [...] A partir de entonces, el debate que surge provoca un movimiento de especificación del problema: unos proyectos más o menos opuestos definen el acto del aborto. Las primeras secuencias preceden o acompañan la difusión del problema entre los diferentes públicos. La última fase de la trayectoria de un problema es el ingreso en el sistema formal de decisión política” (Padioleau, 1982: 31).

Este ejemplo muestra claramente que el acceso a la agenda política no es ni natural ni automático. Por el contrario, su inscripción es objeto de controversia social y política. La puesta en la agenda es el producto, de naturaleza contingente, de las relaciones de fuerzas que se construyen alrededor de un problema. Así, ciertos autores distinguen varias situaciones que corresponden a unas modalidades diferentes de aparición de un problema. Pierre Favre (2003), por ejemplo, distingue cuatro formas de emergencia: 1) la aparición progresiva y por varios canales, a partir de una situación considerada como injusta, 2) la emergencia espontánea (catástrofe), 3) la activación automática, cuando un *dossier* es activado sin que haya reivindicación alguna proveniente de la población concernida, y 4) la emergencia captada, cuando una situación exterior al sistema político se apodera del problema.

⁷ El Curso Elemental (Básico) del 2º año (CE2) precede el CM1 (antepenúltimo curso de la enseñanza primaria en Francia). En general, los alumnos tienen entre 8 y 9 años. Ese curso formativo permite al alumno adquirir los fundamentos de la educación, es decir, el dominio de la lengua, la educación cívica, las matemáticas, la educación artística y la educación física.

⁸ El “zócalo común de conocimientos y competencias” representa lo que cada alumno debe saber y dominar al final de la escolarización obligatoria. Constituye una serie de conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarias para conocer el éxito en su escolarización, su vida de individuo y de futuro ciudadano. Un librito personal de competencias permite seguir la progresión del alumno. Desde 2011, el dominio de siete competencias del zócalo común es necesario para conseguir el certificado nacional que marca el final de la enseñanza secundaria inferior. Las siete competencias son las siguientes: 1) dominio de la lengua francesa, 2) la práctica de una lengua extranjera, 3) los principales elementos de las matemáticas y de la cultura científica y tecnológica, 4) el dominio de técnicas usuales de la información y de la comunicación, 5) la cultura humanística, 6) las competencias sociales y cívicas, y 7) la autonomía y la iniciativa. Cada una de estas siete competencias consta de conocimientos fundamentales, de capacidades para utilizarlos y de actitudes indispensables a lo largo de la vida, como la apertura hacia los demás, la curiosidad, la creatividad, el respeto de sí mismo y de los demás.

⁹ La Ley Orgánica relativa a la Ley de Finanzas (LOLF) inicia un proceso de transformación radical de las reglas presupuestarias y contables del Estado que no habían evolucionado desde hace cuarenta años. La ambición de esta Ley

es reformar la gestión del Estado en su conjunto, es decir, la manera según la cual el dinero público es utilizado por cada ministerio. Esta reforma pretende instaurar una gestión más democrática y eficaz del gasto público.

¹⁰ La Dirección General de la Enseñanza Escolar elabora la política educativa y pedagógica así como los programas de enseñanza en las escuelas, colegios, liceos y liceos profesionales. Define el marco y garantiza el mantenimiento de las acciones de formación continua organizadas por los centros de enseñanza secundaria y elabora el reglamento relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas y de los centros de enseñanza secundaria. A su vez, en coordinación con otras direcciones, define la política de contratación del personal y las orientaciones generales de la política de formación inicial y continua de los docentes. Define igualmente la política de difusión y de utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza escolar y favorece el desarrollo de los recursos y de los servicios pedagógicos digitales.

¹¹ Según Annie Bartoli: “la gestión pública corresponde al conjunto de los procesos de finalización, de organización, de animación y de control de las organizaciones públicas a fin de mejorar sus resultados generales y de dirigir su evolución en el respeto de su vocación” (Bartoli, 2005: 97-98). Se puede observar que el enfoque managerial está fundamentalmente orientado por el criterio de resultado y es precisamente lo que lo distingue del análisis de las políticas públicas. “El management constituirá un compromiso entre la nueva exigencia de eficacia y la especificidad de la gestión pública. [...] A imagen de las empresas privadas, la administración debe gestionar lo mejor posible los recursos de los que dispone; pero la eficacia se valora, en primer lugar, en función del grado de cumplimiento de los objetivos fijados por los cargos electos y no según la sola rentabilidad financiera. La gestión pública pretende mejorar la eficacia pública permitiendo a la administración alcanzar los objetivos que le han sido asignados a menor coste” (Chevallier, 2003: 67). Es igualmente por esta razón que el *management* público plantea la cuestión de la especificidad de las organizaciones públicas con respecto a las empresas privadas (Urteaga, 2010c).

¹² Como entidad pública, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica tiene como objetivo desarrollar y favorecer la investigación en educación y formación. Pone sus competencias y equipos al servicio de los investigadores, formadores y decisores del sistema educativo. Bajo esta perspectiva, desarrolla colaboraciones con otros centros, además de responder a las solicitudes de sus principales tuteladas: enseñanza escolar, enseñanza superior e investigación. Aspira a suscitar y desarrollar la investigación en educación, conservar, averiguar, organizar y difundir la información de ese ámbito. Además de su implicación en la investigación y sus redes y, más allá de sus equipamientos y servicios reconocidos y establecidos (la biblioteca, el Museo Nacional de la Educación, el servicio de publicaciones), este instituto quiere afirmar y sistematizar sus funciones de servicio en dos nuevas direcciones: la formación y la vigilancia científica.

¹³ Los inspectores de la educación nacional son los cuadros superiores de la educación nacional y ejercen sus funciones en el marco del programa de trabajo académico. Su misión consiste básicamente en: 1) vigilar la implementación de la política educativa, 2) evaluar el trabajo de los docentes y participar en la evaluación de la enseñanza de las disciplinas, unidades de enseñanza, procedimientos y resultados de la política educativa, 3) inspeccionar y asesorar a los profesores y garantizar el respeto de los objetivos y de los programas nacionales de formación, 4) participar en la animación pedagógica de las formaciones iniciales, continuas y en alternancia, 5) realizar misiones particulares, 6) asesorar a los directores de centros educativos a la demanda del rector, y 7) asegurar misiones de expertise en diferentes ámbitos.

¹⁴ La Federación Sindical Unitaria (FSU) está constituida por sindicatos nacionales generales, sectores y oficios del ámbito de la educación, de la juventud, del deporte, de la investigación, de la cultura y de la justicia. Hoy en día, está presente en las tres funciones públicas: estatal, territorial y hospitalaria, y consta de 163.000 afiliados. La FSU promueve un sindicalismo unitario, democrático, independiente y pluralista, al servicio de las aspiraciones y de las reivindicaciones de los trabajadores que agrupa.

Referencias bibliográficas

- ALLISON, G. (1971). *Essence of decision. Explaining the Cuban missile crisis*. Little Brown.
BARRERE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. París: PUF

- BARRERE, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. Une année dans un collège d'éducation prioritaire, *Ethnologie française*, 40 (1), 141-149.
- BARTOLI, A. (2005). *Le management dans les organisations publiques*. Paris: Dunod.
- CHEVALLIER, J. (2003). *L'Etat postmoderne*. Paris: LGDJ.
- COMBESSIE, J.C. (2004). Trente ans de comparaison des inégalités des chances. Quand la méthode retenue conditionne la conclusion, *Courrier des statistiques*, 112, 37-54.
- DASTÉ, P. (2002). Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations, rapport établi à la demande du HCEE, janvier 2002.
- DEMAILLY, L. (1999). L'évaluation et l'autoévaluation des établissements: un projet collectif. Le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille, *Politiques et management public*, 1, 37-58.
- DEMAILLY, L. (dir.) (2001). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Université.
- DEMAILLY, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation, *Revue française de pédagogie*, 142, 114-127.
- DEP (1994). L'opinion des enseignants sur l'évaluation dans l'enseignement primaire, *Note d'information*, 94-14, DEP-MEN, mars 1994
- DEP (2005). Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège, *Education et formations. Les dossiers*, DEP-MEN, mars 2005.
- DEROUET, J. L. y NORMAND, R. (2003). *Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Education nationale: comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales?* Lyon: INRP.
- DUTERCQ, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations: querelles et territoires*. Paris: PUF.
- DUTERCQ, Y. (2003). Les chefs d'établissement entre rationalisme moderniste, contraintes culturelles et désir de justice, Colloque du 20^{ème} anniversaire de la revue *Politiques et management public*. Strasbourg: École Nationale d'Administration, 24-25 novembre 2003.
- FAVRE, P. et al. (2003). *Etre gouverné*. Paris: Presses de Sciences Po.
- FSU (2001-2002). Evaluer oui mais pour quoi faire, *Nouveaux Regards*, 16, hiver 2001-2002.
- IGEN-IGAENR (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* Paris: MEN.
- JCA DEVELOPPEMENT (2006). Enquête auprès des lecteurs des publications, rapport d'étape présenté à la DEPP le 4 décembre 2006.
- LECA, J. (1993). Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation de l'Etat et le statut de l'évaluation, *Revue française d'administration publique*, 66, 185-196.
- LELIÈVRE, C. (2008). *Les politiques scolaires mises en examen: onze questions en débat*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- MAROY, C. (2006). *École, marché, régulation*. Paris: PUF.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.
- MONS, N. (2009). Effets théoriques et effets réels des politiques d'évaluation standardisée, *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- MONS, N. y PONS, X. (2010). The Reception of PISA in France: a Cognitive Approach of Institutional Debate (2001-2008), *Sisifo Educational Sciences Journal*, January 2010.
- MULLER, P. y SUREL, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris: Montchrétien.
- PADIOLEAU, J.G. (1982). *L'Etat au concret*. Paris: PUF.
- PAUL, J.J. y TRONCIN, T. (2004). Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire? Rapport remis à la demande du HCEE, décembre 2004.
- PONS, X. (2004). *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel, mémoire de DEA*. Paris: Sciences Po.
- PONS, X. (2008). *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Discours et méthodes (1958-2008)*, thèse de doctorat, Sciences Po Paris.

- PONS, X. (2010). *Evaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris: PUF.
- ROCHER, T. (2008). Lire, écrire, compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Note d'information*, 08-38, décembre 2008.
- THÉLOT, C. (2005). *Débattre pour réformer: l'exemple de l'école*. Paris: Dunod.
- URTEAGA, E. (2010a). Los resultados del estudio PISA en Francia, *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 231-244.
- URTEAGA, E. (2010b). La evaluación de las políticas públicas en Francia, *Evaluación*, 12, 4-16.
- URTEAGA, E. (2010c). *Las políticas públicas en cuestión*. Jaén: Editorial de la Universidad de Jaén.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- VAN ZANTEN, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France. Du monopôle à l'externalisation de l'expertise?, *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 69-92.
- VERDIÈRE, J. (2001). Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement, thèse de doctorat, Université de Lille 1.
- VOGLER, J. (1996). *L'évaluation*. Paris: Hachette.

Abstract

The effects of the evaluation of educational policies in France

INTRODUCTION. This article analyzes the effects of the evaluation of educational policies in France. **METHODS.** It is based on an exhaustive analysis of the theoretical and empirical studies carried out by researchers specialized in this topic, on the reports written by entities related to the French Educational Ministry, such as the High Council for Evaluation, the Directorate of Permanent Education or the General Inspections of the French Educational Ministry, and on the statistics of the Directorate of Evaluation, Prospective and Performance. **RESULTS.** The article concludes that an uncertain relationship exists between evaluation and decision making because political representatives scarcely request evaluations and, when they do it is because they are in a situation of extreme difficulty. In addition, the conclusions of the evaluations sometimes have a limited operative character and evaluation, as it is currently institutionalized in France, is not binding for decision makers. Furthermore, the study reveals that the effects of evaluation on the conduct and practice of the different actors involved in the educational system are relatively positive. Lastly, the study highlights the fact that evaluation makes it possible to create a space where mutual communication among the different actors of the educational system leads them to construct a shared sense of meaning, and often serves as an instrument that fosters further training and professionalization by evaluators as well as those who are evaluated. **DISCUSSION.** The evaluation of educational policies, seen as an activity which produces knowledge, does not manage to favor and even to guide public debate on education. In fact, a contradiction exists between the proliferation of surveys and public reports written after the implementation of educational reforms and an inability to settle essential educational matters.

Keywords: *effect, educational policies, evaluation, France.*

Résumé

Les effets de l'évaluation des politiques éducatives en France

INTRODUCTION. Cet article analyse les effets de l'évaluation des politiques éducatives en France. **MÉTHODE.** Il s'appuie, pour ce faire, sur l'analyse exhaustive des études théoriques et empiriques menées par les chercheurs spécialisés dans ce domaine, sur les rapports rédigés par les entités relevant du Ministère de l'Éducation Nationale telles que le Haut Conseil de l'Évaluation, la Direction de l'Éducation Permanente ou les Inspections Générales de ce Ministère, et sur les statistiques de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. **RÉSULTATS.** Le présent travail conclut qu'il existe une relation incertaine entre évaluation et décision, car les responsables politiques ne demandent généralement pas d'évaluation, et, lorsqu'ils le font, c'est parce qu'ils se trouvent dans une situation extrême. En outre, les conclusions de ces évaluations ont parfois un caractère faiblement opérationnel et l'évaluation, telle qu'elle est institutionnalisée aujourd'hui en France, est relativement peu contraignante pour les décideurs. De plus, cette étude démontre que les effets des évaluations sur les pratiques et les conduites des différents acteurs du système scolaire sont relativement positifs. Enfin, elle met en exergue le fait que l'évaluation permet la création d'un espace de communication réciproque entre les différents acteurs du système scolaire, ce qui les conduit à produire un sens partagé et agit fréquemment comme un instrument de formation et de professionnalisation des évaluateurs ainsi que des destinataires de l'évaluation. **DISCUSSION.** En tout état de cause, l'évaluation des politiques éducatives, comme production de connaissance et comme activité, ne parvient pas à favoriser, voire à orienter le débat public sur l'éducation. De fait, il existe une contradiction entre une prolifération d'études et de rapports postérieurs aux réformes éducatives et l'incapacité à trancher des questions essentielles.

Mots clés: *Effet, Politiques éducatives, Evaluation, France.*

Perfil profesional del autor

Eguzki Urteaga

Profesor de Sociología en la Universidad del País Vasco. Este doctor y licenciado en Sociología por la Universidad Victor Segalen Buerdos 2 y licenciado en Historia mención Geografía por la Universidad de Pau y de los Países del Adur, es autor de 28 libros entre los cuales se encuentran: *La politique linguistique en Pays Basque* (2004), *La nouvelle gouvernance en Pays Basque* (2004), *La question basque en France* (2004), *Sociología de la complejidad* (2005), *La coopération transfrontalière en Pays Basque* (2007), *La politique d'immigration du gouvernement basque* (2008), *Les Plans Locaux d'Immigration en Espagne* (2008) y *La sociología en Francia* (2010), así como de más de 130 artículos universitarios tanto en Europa, en América Latina como en Canadá. Ha sido profesor invitado en varias universidades europeas (Burdeos, Lovaine, Coimbra) y es igualmente director de colección en la editorial de París Mare et Martin.

Correo electrónico de contacto: eguzki.urteaga@ehu.es

