

Cette approche économique de l'acquisition de compétence fait appel aux théories du capital humain³. Les techniques économétriques classiques permettent de détailler, et dans la mesure du possible, de quantifier les importances respectives des relations causales symbolisées par des flèches.

2. Le modèle statistique :

Si la technique peut sembler complexe, le principe est simple et invariant : il repose sur la comparaison. Aucun système éducatif n'est strictement homogène, et cette diversité est la source d'informations à exploiter pour identifier les modes de scolarisation les plus performants.

Dans cet esprit, on mesure le niveau d'acquisition des élèves dans des situations d'enseignement aussi diversifiées que possible. L'utilisation d'instruments standardisés (mêmes épreuves, conditions de passation homogènes et correction centralisée) permet alors d'établir des comparaisons.

La mise en relation simultanée de l'influence de tous ces facteurs sur le score de fin d'année permet d'approcher la mesure des impacts spécifiques desdits facteurs, c'est-à-dire leur impact «toutes choses égales par ailleurs», et donc de réduire le risque de biais de sélection qui sont le lot des simples comparaisons de moyenne d'une catégorie à l'autre d'élèves, de maîtres, ou de situation.

La méthode d'estimation retenue est celle de la régression multiple par les moindres carrés ordinaires, méthode qui, si elle n'est pas la plus sophistiquée en raison notamment des progrès de l'analyse bayésienne, ou de l'analyse multiniveau, a au moins l'avantage d'être extrêmement robuste et simple d'interprétation. Le traitement statistique a été effectué à l'aide du programme STATA. Un exemple suivi est donné au chapitre 7.

3. Commentaire du modèle de prédiction des scores

Ce modèle de prédiction s'intéresse au processus d'acquisition, et en particulier aux facteurs qui le favorisent ou le retardent, **au cours d'une année scolaire**.

¹ Voir les travaux de Gary Becker, *Human Capital*, 1964.

◆ *Importance du score initial*

L'un des points essentiels de ce modèle de “ production scolaire ” est l'inclusion d'un score initial (en l'occurrence ici le score de début d'année), parmi les variables qui “ prédisent ” le score de fin d'année.

La raison en est simple : le score de fin d'année scolaire ne dépend pas uniquement des influences qui s'exercent au cours de l'année scolaire considérée : il est déjà en grande partie conditionné par la carrière scolaire antérieure de l'élève. Or, comme les variables de politique scolaire mesurées (niveau de qualification du maître, effectifs de la classe) sont celle de l'année en cours, elles n'expliquent pas la progression plus ou moins rapide de l'élève au cours des années antérieures, pas plus que l'aptitude initiale de l'élève en début d'année scolaire. Ces variables ont eu une influence sur l'année en cours, et sur elle seule, elles ne peuvent donc expliquer que les progrès de l'année en cours. Pour mesurer cette valeur ajoutée, il faut donc ajouter parmi les variables explicatives le niveau de l'élève au début de l'année scolaire considérée.

Il est facile d'imaginer les risques encourus à ne pas inclure le score initial parmi les variables explicatives.

Imaginons qu'un élève change d'école au moment de son entrée au CM2. Imaginons qu'il ait quitté une école très peu efficace en fin de CM1, où il n'ait rien appris, et que sa nouvelle école dispense un excellent enseignement. Au cours de son année de CM2, cet élève a peut être bien progressé, grâce à un bon maître, mais partant d'un niveau très bas, il n'aura pas pu atteindre une note très bonne en fin d'année. On risque alors de conclure à une faible efficacité de son nouveau maître, alors que le retard de l'élève incombe en fait aux mauvaises conditions qu'il a connues jusqu'au CM1. L'efficacité de l'école où cet élève a effectué son année de CM2 serait alors sous-estimée.

Le modèle de prédiction est donc bien plus juste s'il inclut un score de début d'année. Mais la conséquence au niveau de la collecte des données nécessaires est assez lourde : on ne pourra pas se contenter de passer une fois dans les écoles pour mesurer le niveau des élèves. Il faudra passer deux fois : une fois en début d'année scolaire pour mesurer le niveau initial, et une fois en fin d'année scolaire pour mesurer le niveau final.

◆ *Variables de politique scolaire / variables contextuelles*

Le problème de la variable expliquée du modèle est donc réglé : il s'agit du niveau de l'élève en fin d'année, **compte tenu du niveau de début d'année**. Reste à recueillir assez d'informations sur les facteurs explicatifs de ce score de fin d'année, et là une distinction essentielle est à opérer, compte tenu des objectifs de l'évaluation. C'est la distinction entre les variables qui sont influençables par l'action des décideurs éducatifs, et que nous nommerons variables de politique scolaire pour plus de commodité, et les variables qui échappent à la politique scolaires, que nous nommerons variables contextuelles, même si elles incluent des éléments aussi " personnels " que les différences d'aptitude d'un élève à un autre, ou bien le talent pédagogique d'un maître.

Dans le schéma, les variables de politique scolaire sont regroupées dans les encadrés grisés, tandis que les variables contextuelles sont regroupées dans les encadrés à fond blanc.

Bien sûr, la distinction n'est valable que dans les grandes lignes. Ainsi, la motivation du maître est à la fois une variable contextuelle (elle tient à des caractéristiques psychologiques du maître sur lesquelles la politique éducative n'a pas de prise), et une variable politique, dans la mesure où cette motivation a sûrement partie liée au salaire ou à d'autres éléments de la gestion des ressources humaines.

De même, l'équipement en manuel de l'élève ou son équilibre alimentaire dépendent partiellement, selon les contextes, de politiques de dotation ou de cantines scolaires, ou de l'absence de ces politiques.

◆ *Variables réelles / Variables instrumentales*

En plus de la distinction entre variables de politique scolaire et variables contextuelles, une deuxième distinction utile à considérer est celle entre variables réelles et variables instrumentales.

Des phénomènes réels aux grandeurs statistiques qui les représentent, il existe une différence de nature qui est le propre de toute représentation, qu'elle soit statistique ou non. En d'autres termes, la mesure implique le recours à des

variables instrumentales, dont la vertu est d'être quantifiables ou classables, et le vice de n'être pas identiques aux réalités qu'elles représentent.

Prenons comme illustration une hypothèse raisonnable : le degré de maîtrise des contenus notionnels du programme par le maître a toutes les chances d'être un facteur positif pour l'apprentissage des élèves. Or nous ne pouvons pas mesurer directement cette maîtrise, pas plus que le niveau d'apprentissage des élèves, la définition même de ces notions donnant bien du mal aux pédagogues.

Dans le modèle, cette relation entre un degré de maîtrise du maître et un degré d'apprentissage de l'élève a été instrumentalisée par la corrélation (brute, et surtout nette, c'est à dire toutes choses égales par ailleurs), entre l'appartenance à une catégorie de diplôme pour le maître, et un score pour l'élève. Nous savons bien que le niveau de diplôme du maître n'est pas assimilable à une maîtrise des contenus notionnels du programme. Nous savons tout autant que le score de l'élève n'est qu'une instrumentalisation réductrice d'un niveau d'apprentissage problématique à mesurer. Néanmoins, ces simplifications sont légitimes dans un modèle, car elles réalisent de manière raisonnable la jonction entre une hypothèse causale et des catégories et grandeurs que l'enquêteur peut rapporter à l'analyste.

La capacité à modifier les conditions d'expérience est l'apanage des sciences expérimentales, telles que la physique, la chimie ou la biologie. En économie ou en sociologie, la recherche empirique ne peut la plupart du temps contrôler cet environnement, et doit bâtir ses inférences sur la variété existant au moment de l'observation.

Ces procédures sont toutefois bien codifiées, et de nombreuses techniques statistiques d'estimation permettent d'évaluer le sens et la force des impacts, ainsi que le degré de précision de ces évaluations. Ces mêmes techniques donnent au chercheur le moyen de soumettre ses hypothèses à des tests, et donc de disposer d'un critère statistique pour réfuter ou non ladite hypothèse. Or, pour reprendre le critère du philosophe allemand Karl Popper, la réfutabilité des énoncés est le critère même de démarcation entre le discours idéologique et le discours scientifique.

Une des limites de cette tentative de modélisation est la difficulté à trouver des variables qui instrumentalisent des états que l'on pressent être particuliè-

rement agissants, mais difficilement quantifiables, dans leur nature comme dans leur variété.

Il peut s'agir dans notre cas de la motivation du maître ou son talent pédagogique, dont on «sait» l'importance, sans savoir pourtant en mesurer l'intensité, et par conséquent, l'effet.

Il ne reste plus alors qu'à mesurer «en creux» l'influence de ces facteurs, comme correspondant, en ce qui nous concerne, à la part non expliquée de variation dans les performances des élèves, une fois mesurée celle qui relève des facteurs introduits dans le modèle. Ces facteurs «cachés», qui relèvent autant de l'environnement que d'équations personnelles liées au maître et à l'élève, il est même possible d'avancer qu'ils expliquent le principal de la différenciation des élèves, puisque nos modèles explicatifs ne rendent compte que d'environ 30 à 40% de ces différences.

Il convient de ne pas surestimer cet obstacle : une adéquation plus grande entre les phénomènes réels et les grandeurs utilisées dans le modèle statistique de prévision ne serait pas forcément de plus grande utilité pour le décideur éducatif. En effet, mieux vaut pour le planificateur jouer sur les 10% de proportion d'écart-type qui peuvent être gagnés sur le niveau des élèves de fin de cycle primaire grâce à une politique suivie de formation continue des maîtres, que de quantifier, sans pouvoir agir, l'ampleur des différences d'un maître à l'autre, ou d'un élève à l'autre, qui tiennent à la personnalité des êtres.

Quoiqu'il en soit, la démarche proposée par le PASEC est d'essence cumulative, appelant d'autres enquêtes et d'autres modèles, pour confirmer réfuter ou préciser les mesures proposées, et pour aller plus loin, ou avec plus de précision, dans la caractérisation des facteurs qui jouent sur la qualité des apprentissages dans le primaire.

B. Le recueil de données

1. L'utilisation de tests pour le recueil de données concernant les acquis pédagogiques des élèves

Le PASEC a choisi d'évaluer les acquis fondamentaux (lire, écrire et compter) pour les élèves du primaire ; ce qui a amené à la réalisation d'opérations d'évaluation en français et en mathématiques auprès d'élèves de deuxième année (CP2) et cinquième année (CM1) au primaire, et ce afin de couvrir le début et la fin du cycle, sans toutefois tomber dans les spécificités fortes de la première et de la dernière année.

Les acquis des élèves sont mesurés à deux reprises, au début (pré-test, ou profil d'entrée, bâti sur les acquis jugés prioritaires du programme de l'année scolaire précédente CP1 ou CE2) et à la fin de l'année scolaire (post-test ou profil de sortie, fonction du programme de l'année scolaire en cours, CP2 ou CM1).

2. L'utilisation de questionnaires pour le recueil de données contextuelles, personnelles, et de politique scolaire au niveau de l'élève, du maître, de la classe, du directeur et de l'école :

Les questions retenues se rapportent aux facteurs identifiés comme étant susceptibles d'influencer dans un sens comme dans l'autre le rendement d'un système éducatif.

L'emplacement même de l'école est susceptible de contribuer à un rendement externe mitigé, tout comme la nature des classes (effectifs, classes multigrades, classes à simple ou double flux etc.).

Le protocole d'enquête prévoit donc le recueil simultané d'un certain nombre de données d'ordres institutionnel, scolaire, social, économique et culturel. Dans l'explication des performances scolaires des élèves, ces données supplémentaires permettent de séparer les effets dus au milieu de ceux dus à la situation pédagogique. Ces données complémentaires ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire élève, d'un questionnaire maître et d'un questionnaire destiné au directeur d'école.

Toutes les données issues des questionnaires n'ont pas été intégrées à l'analyse causale, car il était souhaitable, d'un point de vue statistique, de ne sélectionner que les variables les plus stratégiques ou agissantes, afin de mieux cerner leurs effets. Néanmoins, le texte intégral des questionnaires ainsi que les statistiques brutes de réponse sont données dans le document annexe.

En définitive, l'influence brute et nette sur les performances scolaires a été cherchée pour les variables suivantes :

VARIABLES DE NIVEAU ELEVE

- le genre
- l'âge
- le redoublement
- la nutrition
- le niveau de vie
- l'alphabétisation de la mère (seulement au CM1)
- la disponibilité des manuels scolaires
- l'aide à domicile pour les devoirs
- l'usage du français à domicile.

VARIABLES DE NIVEAU CLASSE

- l'ancienneté du maître ;
- le genre du maître ;
- le niveau académique de recrutement du maître ;
- la formation professionnelle initiale du maître ;
- la formation continue du maître.
- l'organisation de la classe en double flux ou en multigrade;
- la taille de la classe ;

VARIABLE DE NIVEAU ECOLE

- la situation géographique de l'école (milieu rural ou urbain).

C. Du protocole d'enquête au montage logistique, financier et institutionnel

Considérons l'hypothèse haute où l'évaluation a pour but de porter un diagnostic global sur les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire d'un pays donné.

Comme nous l'avons vu, les acquis des élèves sont mesurés à deux reprises, en début et en fin d'année scolaire, afin de pouvoir rapporter les acquisitions d'une année donnée aux conditions concrètes d'enseignement de cette même année. Dans la plupart des pays de la CONFEMEN, le cycle primaire dure six années. Pour assurer un bon degré de généralité aux conclusions, le PASEC a choisi d'estimer ce modèle pour la deuxième et la cinquième année du cycle, mais d'autres choix sont possibles.

Lors du passage des enquêteurs en début d'année scolaire, il est recueilli un certain nombre de données sociales, économiques et culturelles sur l'enfant, afin de séparer les effets dus au milieu de ceux dus à la situation pédagogique. Il est souhaitable de faire remplir ce questionnaire en début d'année scolaire pour pouvoir toucher les enfants qui ne seront plus là en fin d'année, soit à la suite d'un abandon, soit du fait d'un changement de domicile, soit du fait d'une simple absence.

Par contre, le questionnaire à remplir par les maîtres et celui destiné aux directeurs d'école ont intérêt à être remplis lors du test de fin d'année, car c'est à ce moment là que les conditions d'enseignement qui auront prévalu au cours de l'année scolaire seront véritablement connues et stabilisées.

Pour des raisons de fiabilité statistique, le nombre d'établissements concernés par l'enquête est fixé à 120 établissements.

1. Le calendrier des opérations :

La mise au point des questionnaires et des tests, leur impression, la logistique de leur administration, la correction des épreuves et la saisie informatique des données, l'analyse de ces données et enfin, la rédaction du rapport constituent une suite d'opérations complexes dont la réalisation peut se planifier sur deux ans, comme en témoigne le chronogramme ci-après.

Chronogramme d'une évaluation standard¹

	Année N						Année N+1					
	jan- fév	mar- avr	mai- jun	jui- aou	sep- oct	nov- déc	jan- fév	mar- avr	mai- jun	jui- aou	sep- oct	nov- déc
Phase de mise en place institutionnelle												
Adaptation et mise à l'essai des instruments												
Reprographie des instruments d'enquête												
Administration du test initial dans les écoles												
Correction et saisie du test initial												
Reprographie des instruments d'enquête												
Administration du test final dans les écoles												
Correction et saisie du test final												
Analyse des données												
Rédaction et édition du rapport final												
Séminaire final												

¹ Ce chronogramme ne place pas la partie qualitative de l'enquête (voir le chapitre 8 de ce manuel), car différents choix sont possibles: elle peut se situer entre le test initial et le test final, ou après le test final, lorsque les premiers résultats statistiques sont disponibles et qu'on cherche à les interpréter.

2. Le calcul du budget

Le problème du financement interne des opérations d'évaluation se pose, dans la mesure où la pratique actuelle rend les pays dépendants d'initiatives et de financements externes dont le contrôle et la régularité ne sont pas acquis.

Les budgets des évaluations menées avec une forte participation d'experts extérieurs au pays sont souvent élevés. Certains concluent, en regardant ces coûts, que de telles opérations ne peuvent être menées en interne, dans le cadre du budget normal du ministère de l'éducation. Il nous paraît important de revenir sur ce point.

L'exercice que nous proposons avec le tableau Grille de calcul du budget nécessaire pour la réalisation d'une évaluation standard vise à faire prendre conscience des ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation d'une évaluation standard relativement importante (sur un échantillon de 120 écoles sur l'ensemble du territoire, avec deux passages à plusieurs mois d'intervalle, et en tenant compte de toutes les phases de conception et d'analyse)¹.

L'un des enjeux de l'exercice est de classer les opérations entre celles qui peuvent relever de l'activité et des moyens ordinaires des services, et celles qui demandent un budget ad hoc. Un prestataire de service extérieur est pratiquement obligé de mettre un coût en face de chaque ligne, mais une opération menée en interne par des services ministériels doit pouvoir internaliser la plupart des coûts, jusqu'à ne plus conserver, dans les cas les plus favorables, que des frais de reprographie d'instruments et de déplacements d'enquêteurs.

Un programme voulu et réalisé en interne coûte moins cher, car beaucoup d'opérations ou de travaux peuvent se confondre avec l'activité ordinaire du ministère, et donc n'avoir que peu d'incidences comptables.

Ainsi, l'élaboration des instruments d'enquête peut rentrer dans les activités ordinaires des centres pédagogiques, la saisie des données peut être effectuée

¹ Dans cet exemple, on choisit une classe de deuxième année et une classe de cinquième année dans chaque établissement. Vingt élèves dans chaque classe passent le test et le maître remplit un questionnaire.

par des agents dans le cadre de leur service normal, et même l'administration des tests et leur correction peut mobiliser les moyens de l'inspection et des centres de formation, sans surcoût budgétaire exagéré.

Enfin, un projet d'initiative interne a de très bonnes chances de trouver des financements complémentaires, notamment auprès des partenaires internationaux de l'éducation. Les bailleurs de fonds sont plus sensibles à une telle demande si elle se présente sous la forme d'un dossier bien constitué, comprenant les objectifs, le dispositif, le calendrier, et le budget. La plupart du temps, cette demande pourra s'intégrer à des projets de développement sectoriels, ou bien à des programmes internationaux de recherche, mais il est aussi possible, notamment si le budget est réduit à des dimensions raisonnables grâce à de bonnes contreparties nationales, de trouver des financements au cas par cas, auprès des coopérations bilatérales ou multilatérales.

Précisions préalables

- Chaque fois qu'un élément existe déjà en interne (comme un ordinateur), ou bien peut être pris sur le service normal des fonctionnaires (comme par exemple la correction et la saisie des instruments), ou encore peut être supporté par le budget normal du service (comme les frais de poste et télécommunication liés à la direction du projet), on mettra zéro dans la colonne coût unitaire et Total de la rubrique.
- 40 enquêteurs ont chacun la responsabilité de trois écoles. Ils consacrent une journée par école, mais doivent en moyenne consacrer trois jours supplémentaires aux trajets (les écoles sont réparties sur tout le territoire national, et il faut compter le temps de se rendre dans l'inspection la plus proche). Comme l'opération est renouvelée en début et fin d'année scolaire, cela fait 2 fois 6 fois 40 jours-enquêteur, soit 480 jours-enquêteur.
- les instruments, (cahiers de test de l'élève de début et de fin d'année, questionnaire maître, questionnaire directeur), font en moyenne une vingtaine de pages.

Grille de calcul du budget pour une évaluation standard

<i>Date</i>		<i>Coût unitaire</i>	<i>Quantité</i>	<i>Total</i>
	Forfait d'équipement et de fonctionnement de la cellule d'évaluation			
	Ordinateur		1	
	Imprimante		1	
	Logiciels			
	Consommables informatique			
	Petit matériel de bureau			
	Poste et télécommunications			
	Carburant			
			TOTAL	
<i>mai N</i>	Mise à l'essai des instruments			
	(trois écoles, six classes)			
	Reprographie du cahier de l'élève		120	
	Reprographie des questionnaires maîtres et directeurs		18	
	Ensemble crayon/gomme pour l'élève		120	
	Indemnité journalière d'enquête de terrain		12	
	Correction et codage des instruments		140	
	Saisie informatique		140	
	Frais divers			
			TOTAL	
<i>octobre N</i>	Formation des administrateurs de tests			
	(Un jour, 40 personnes)			
	Indemnité de transport		4000	
	Indemnité journalière		40	
			TOTAL	
<i>octobre N</i>	Administration du test de début d'année scolaire			
	(120 écoles, 240 classes, 4800 élèves)			
	40 enquêteurs, 4 superviseurs)			
	Reprographie du cahier de l'élève de début d'année		4900	
	Ensemble crayon/gomme pour l'élève		4900	
	Transport des administrateurs de test		40	
	Indemnité journalière des administrateurs de test		240	
	Transport des superviseurs		4	
	Indemnité journalière des superviseurs		24	
	Frais divers (enveloppes, etc)			
			TOTAL	

Grille de calcul du budget pour une évaluation standard (suite)

<i>Date</i>		<i>Coût unitaire</i>	<i>Quantité</i>	<i>Total</i>
<i>novembre N</i>	Correction et saisie initiale			
	Correction et codage		4800	
	Saisie informatique		4800	
			TOTAL	
<i>mai N + 1</i>	Formation des administrateurs de test			
	(Un jour, 40 personnes)			
	Indemnité de transport		4000	
	Indemnité journalière		40	
			TOTAL	
<i>mai N + 1</i>	Administration du test de fin d'année scolaire			
	(120 écoles, 240 classes, 4800 élèves)			
	Reprographie du cahier de l'élève de fin d'année		4900	
	Ensemble crayon/gomme pour l'élève		4900	
	Reprographie des questionnaires maître et directeur		400	
	Transport des administrateurs de test		40	
	Indemnité journalière des administrateurs de test		240	
	Transport des superviseurs		4	
	Indemnité journalière des superviseurs		24	
	Frais divers (enveloppes, etc)			
			TOTAL	
<i>juin N + 1</i>	Correction et saisie finale			
	Correction et codage des cahiers d'élèves		4800	
	Saisie informatique (tests et questionnaires)		5160	
			TOTAL	
<i>novembre N + 1</i>	Publication des rapports			
	Reprographie du rapport		200	
			TOTAL	
<i>décembre N + 1</i>	Séminaire final d'information et de proposition			
	Frais de tenue du séminaire final			
			TOTAL	
Total pour une évaluation standard :				

3. Le montage institutionnel et la constitution d'une cellule de projet

D'après notre expérience, les facteurs de succès d'une telle enquête tiennent beaucoup au soin apporté aux conditions institutionnelles de sa réalisation.

Les évaluations de ce type sont encore peu nombreuses dans les pays du Sud, et pour l'instant, elles sont pour l'essentiel à l'initiative de bailleurs de fonds et d'organismes internationaux. Cette situation est appelée à changer, avec la prise de conscience générale de l'importance de l'évaluation, notamment au niveau des ministères de l'éducation, premiers destinataires des résultats de ces études.

Avec le transfert des compétences en matière d'évaluation, à laquelle ce guide souhaite participer, on peut espérer que davantage d'évaluations de ce type seront d'initiative nationale à l'avenir.

Quelle que soit la formule institutionnelle retenue pour l'évaluation (initiative interne ou externe, expertise interne ou externe, financement interne ou externe), il est indispensable de bâtir un consensus auprès des autorités politiques, et de convaincre les principaux cadres et agents responsables des secteurs concernés (planification, pédagogie, corps d'inspection). En effet, certaines étapes de la réalisation de l'enquête dépendront de leur accord ou de leur aide (accès à l'information, mise à disposition d'agents et de moyens), et d'autre part ce sont eux qui doivent d'abord être convaincus du bien fondé d'une telle démarche, à la fois comme destinataires des conclusions, et au bout de la chaîne, comme agents de changement, chargés d'appliquer les recommandations issues de l'étude.

Enfin, il faut une existence juridique et institutionnelle au projet. L'existence juridique peut être établie par un contrat passé entre le ministère de l'éducation et un partenaire pour le développement, ou bien par un contrat entre le ministère de l'éducation et un centre de recherche, ou bien encore, si financement et réalisation sont essentiellement internes, par un décret ou une circulaire. La signature du Ministre marque alors le début de la phase opérationnelle.

Cet acte officiel devra désigner les responsables administratifs et opérationnels, ainsi que l'unité administrative, ou bien le centre de ressources, ou en-

core le département universitaire, où sera domicilié le projet. Les procédures d'engagement et de liquidation des dépenses, ainsi que de contrôle externe, tant du point de vue gestionnaire que scientifique, doivent également être prévus.

La constitution d'une équipe

La réalisation d'une enquête de type PASEC nécessite des compétences administratives, gestionnaires, techniques et opérationnelles assez variées, mais qui n'ont pas à être forcément maîtrisées par une seule personne. C'est d'abord un travail d'équipe.

La distinction entre responsables administratifs et opérationnels, évoquée plus haut, permet de bien définir les rôles, notamment du point de vue des responsabilités.

Le responsable administratif a un rôle de contrôle et de facilitation. Le responsable opérationnel, pour sa part, doit impérativement être un technicien ou un expert de bon niveau. L'initiative des actions, et le respect du calendrier, sont de sa responsabilité.

Ce responsable opérationnel est également le principal gestionnaire des moyens du projet, et doit en rendre compte au responsable administratif.

Autour du responsable opérationnel, il est souhaitable qu'une ou deux autres personnes aient en permanence une vision très claire du projet et de son état d'avancement, et participent aux opérations. Cet ensemble composé du responsable opérationnel et d'une ou deux personnes peut être désigné comme la "cellule du projet".

Idéalement, la cellule du projet dispose d'un local, d'un téléphone, d'une adresse électronique (e-mail) d'un ordinateur, d'une imprimante et d'une photocopieuse.

Durant les deux ans (durée estimée du projet), cette cellule ne travaillera pas à plein temps. Néanmoins, les temps forts du projet (conception des instruments, opérations d'enquête, correction et saisie, phase d'analyse et d'écriture du rapport) représenteront au total plusieurs mois de travail.

Il est bon que la cellule du projet comprenne une personne compétente en informatique. L'ordinateur est en effet sollicité à toutes les phases du projet.

Un chapitre spécial est consacré à la gestion de l'outil informatique, et sa lecture devrait permettre aux responsables de mieux cerner le profil de compétence correspondant. L'idéal est que cet informaticien ait également une bonne formation en statistique, pour, au-delà du stockage, mener aussi l'analyse des données et l'estimation des modèles, en collaboration avec les autres membres de la cellule.

Autour de la cellule du projet, qui reste opérationnelle tout au long de celui-ci, trois équipes sont à mobiliser, pour des périodes courtes mais intenses :

- une équipe de professionnels (pédagogues, maîtres, inspecteurs,...) de six ou sept personnes pour la mise au point des instruments (tests et questionnaires) administrés aux élèves. La mobilisation de cette équipe peut varier selon la formule choisie :
 - une simple réunion de vérification si pour des raisons de comparabilité, des tests et questionnaires déjà existants (comme ceux de la CONFEMEN, en libre diffusion) sont retenus.
 - mobilisation pendant une semaine environ, si une adaptation de tests existants est envisagée (une mise à l'essai dans deux ou trois écoles de ces instruments est recommandée)
 - mobilisation d'une semaine à trois reprises environ, entrecoupées de phases de mise à l'essai dans deux ou trois écoles, si les instruments doivent être élaborés intégralement
- une équipe d'administrateurs de tests, à deux reprises, en début et en fin d'année scolaire. Ces administrateurs de tests peuvent être des maîtres mis à disposition pour l'évaluation, des conseillers pédagogiques, voire des inspecteurs. Dans le cas des enquêtes PASEC, une équipe de 40 administrateurs est mobilisée pendant cinq jours ouvrables, à deux reprises, en début et en fin d'année scolaires.
- une équipe de correction (quatre ou cinq personnes pendant deux semaines, à deux reprises) et une équipe de saisie informatique (éventuellement les mêmes, et pour la même durée).

Ces chiffres et ces profils sont donnés à titre indicatif : le dispositif peut être allégé, notamment grâce aux nouvelles technologies (cf. chapitre sur l'outil informatique), ou au contraire renforcé, notamment si des contraintes géographiques compliquent le déplacement des enquêteurs dans les écoles.