

Quelques conditions de succès de l'auto-évaluation d'un établissement scolaire : leçons d'une expérience à l'échelle européenne

Présentation aux 1^{ères} journées du RAPPE

Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 26 & 27 mars 2001

Denis Meuret – Sophie Morlaix

dmeuret@club-internet.fr

sophia@u-bourgogne.fr

Ce texte est un résumé d'un texte beaucoup plus complet en cours de publication. Des renseignements complémentaires peuvent être obtenus auprès des auteurs.

L'auto-évaluation scolaire est à l'ordre du jour sur la plupart des agendas des pays européens. Elle est perçue comme une conséquence logique d'une plus grande autonomie dont jouit l'école (OCDE, 1998). Cependant, il semble que l'adhésion des responsables éducatifs à cette technique de régulation soit plutôt rhétorique même si les textes officiels l'encouragent chaudement. Dans beaucoup de pays, l'auto-évaluation a d'ailleurs une place moindre que l'inspection des écoles, les établissements éprouvant à l'égard de cette procédure des sentiments ambivalents. Par exemple, dans le projet européen dont nos données sont tirées, 101 établissements secondaires ont donné leur opinion envers les évaluations externes et les évaluations internes. Si les établissements étaient plutôt incités à donner leur préférence aux évaluations internes, seulement un tiers déclare que cette procédure « est appréciée par la majorité de l'équipe » (Macbeath et al. 1999).

Il existe des raisons théoriques de penser que l'auto-évaluation peut permettre de favoriser l'efficacité de l'école et l'améliorer. Par ailleurs, il semble que nous ayons quelques signes empiriques que l'évaluation interne des écoles soit favorable à leur efficacité (Sammons et al., 1995).

Cette configuration, une pratique vantée en théorie mais mal aimée et peu utilisée en réalité donne quelques intérêt à la question des conditions de succès d'une auto-évaluation. Il se trouve que le projet de la commission européenne sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire (phase qui s'est déroulée de 97 à 99) auquel l'un de nous a participé a permis de recueillir des données qui, dans une certaine limite, permettent une telle étude.

Les processus d'auto-évaluation scolaire peuvent être divers mais de façon schématique deux courants existent, qui peuvent entretenir des relations ambivalentes, et dont l'aspect conflictuel est largement documenté. Ces modèles sont présentés dans la littérature comme « le modèle anglais » qui s'oppose au « modèle alternatif » (Saunders, 1999). Nous n'utiliserons toutefois pas ces dénominations, car d'un point de vue français, le Royaume Uni apparaît comme le défenseur du modèle alternatif qui a inspiré beaucoup de recherches et de pratiques, tandis que celui appelé « le modèle anglais » a un quasi monopole de l'auto-évaluation en France. Nous avons préféré les appeler le modèle technique que nous opposons à un modèle dit participatif. Nous allons dans un premier temps présenter ces modèles de façon plus détaillée, et par la suite essayer d'estimer dans quelle mesure chacun d'entre eux est capable de rendre compte du succès du processus d'auto-évaluation dans notre échantillon.

I. Le modèle technique et le modèle participatif

D'un point de vue théorique, le modèle technique peut être perçu comme dérivant de la théorie économique et des théories de l'organisation centrées sur leurs structures. Selon la théorie du « public choice » (Niskanen, 1971), le gouvernement a seulement des moyens limités de s'assurer que les fonctionnaires agissent bien comme il est demandé. C'est également vrai dans le domaine de l'éducation, où la technologie est incertaine, où le contrôle est difficile, et où les personnels qualifiés, jouissent de plus, d'une certaine autonomie. La conséquence est que les acteurs (« agents ») peuvent poursuivre des buts ou des objectifs qui ne sont pas forcément ceux que les autorités (« Principal ») leur demandent de poursuivre. L'auto-évaluation scolaire est alors un moyen de rappeler aux équipes des écoles leur véritables objectifs. Ce courant se focalise sur des indicateurs de résultats et des standards qui sont définis à un niveau supérieur. En effet, selon le modèle technique, la recherche sur l'efficacité des enseignants, des établissements et des dispositifs scolaires permet d'élaborer des indicateurs qui aideront à comprendre en quoi le fonctionnement d'une école explique ses bonnes ou ses mauvaises performances dans telle ou telle dimension, académiques ou non. Cette approche privilégie souvent des outils élaborés hors de l'établissement, puis mis à leur disposition. Elaborés par des chercheurs ou des spécialistes, ils contiennent les variables supposées être les plus pertinentes pour l'analyse et calculés pour plusieurs établissements en même temps ; ils permettent à chaque établissement de se situer par rapport à d'autres. Un des mérites reconnus à cette approche est d'éviter les biais dus à la subjectivité des acteurs.

Dans le modèle participatif, aucune référence n'est faite à des objectifs définis de façon externe, on compte moins sur un processus diagnostic/décision pour améliorer l'école que sur le climat créé par l'évaluation lui-même. Ce modèle semble plus en cohérence avec des théories relevant de la sociologie ou de la psychologie plutôt que des modèles économiques.

Des discussions permises par l'évaluation et de l'amélioration du climat qui en résulte, on peut attendre un meilleur accord sur les objectifs de l'école et une plus grande appropriation de ces objectifs par chacun. De cette appropriation commune des objectifs, on espère des attentes plus élevées, dont on sait que la littérature les associe effectivement à l'efficacité.

Dans le modèle participatif, ce qui importe est l'adéquation du processus aux caractéristiques singulières de l'école, alors que le modèle technique privilégie plutôt la comparabilité d'une école à l'autre. Le modèle participatif ne prétend pas donner une image juste de l'école, mais vise à créer des situations où ensemble les acteurs se préoccupent d'objectifs qui leur tiennent à cœur, à enclencher ainsi un processus qui éloigne les incompréhensions et les conflits entre eux. Ce qui produira de l'efficacité est au fond un travail en commun sur les objectifs eux mêmes.

Ces deux modèles ne s'excluent pas forcément, on peut par exemple imaginer qu'une analyse globale des performances académiques de l'école soit accompagnée par des groupes de discussion approfondies entre tous les partenaires de l'école. Cependant, au stade actuel de l'évaluation des établissements en Europe, c'est moins la complémentarité de ces deux modèles que leur concurrence qui semble l'emporter. Confrontés à des discours contradictoires, les établissements peuvent être plutôt incités à s'abstenir que de se lancer dans des procédures aussi controversées.

II. Objet de l'étude

Notre objectif dans cette recherche est d'examiner quelles sont les caractéristiques du processus d'auto-évaluation dans les écoles qui déclarent qu'il a réussi par rapport aux autres, et d'expliquer la pertinence des deux modèles – technique versus participatif- dans l'explication de ce succès. Ce projet a impliqué 101 établissements secondaires dans 18 pays, le nombre d'écoles dans chaque pays étant à peu près proportionnel à sa taille. Dans un but de comparaison européenne, l'accent a été mis sur l'éducation générale. Le critère le plus important pour participer était que les écoles soient intéressées et prêtes à s'engager dans l'évaluation.

Les écoles sélectionnées se sont évaluées durant l'année scolaire 1997-1998, selon la procédure suivante :

- 1) Constituer un groupe de pilotage au niveau de l'école de 6 à 8 personnes de préférence en impliquant l'ensemble des acteurs (équipe enseignante et non enseignante, élèves, parents, managers) qui va donner l'impulsion et diriger le processus.
- 2) Répondre à un premier questionnaire sur l'attitude initiale de l'école vis-à-vis de l'auto-évaluation.
- 3) Désigner un ami critique qui doit être préparé à critiquer et à discuter ce que l'école doit faire. Il ou elle doit poser des questions incisives et informées de façon à ce que les écoles soient amenées à réexaminer ce qu'ils font.
- 4) Puis établir un diagnostic général, avec un processus de plusieurs rencontres impliquant des représentants de toutes les catégories d'acteurs. Un instrument appelé « le profil d'auto-évaluation » (ou self-evaluation profile : SEP) aida à centrer la discussion sur 12 domaines de l'école : 3 portant sur le domaine des résultats (réussite académique, développement personnel et social, orientations des élèves), 3 au niveau de la classe (le temps comme une ressource dans le processus d'apprentissage, la qualité des apprentissages et des enseignements, le soutien aux difficultés d'apprentissage), 3 au niveau de l'école (l'école comme un endroit pour apprendre, l'école comme un endroit de socialisation, l'école comme un endroit de professionnalisation) et 3 sur les relations avec l'environnement (l'école et la maison, l'école et la communauté, l'école et le travail). Cette discussion a permis de choisir 4 ou 5 champs pour des investigations plus poussées.
- 5) Effectuer ces investigations en utilisant des méthodes ou des instruments que l'école pensait être pertinents. «Un guide pratique de l'auto-évaluation » fournit aux écoles les éléments portant sur les différentes méthodes disponibles, à la fois quantitatives (indicateurs, questionnaires, tests de réussite) et qualitatives (groupe thématique, photo-évaluation, champs de force...).
- 6) A partir de ce diagnostic étaient élaborées des stratégies ou actions de façon à aider l'école à s'améliorer.
- 7) Le groupe de pilotage devait remplir un second questionnaire qui était une évaluation du processus : évaluation du rôle du groupe de pilotage, de l'ami critique, du SEP, du nombre d'investigations plus poussées, description de deux d'entre elles, évaluation de l'impact du projet sur l'école, sur la satisfaction des participants, et sur l'attitude de l'école envers l'auto-évaluation après le projet.

8) Durant le projet, les écoles étaient aidées et dirigées par un comité national qui envoya les deux questionnaires. Chaque comité évalue le projet dans son pays et établit un rapport national. Les écoles sont alors invitées à participer à deux conférences internationales, où elles partagent leur expérience.

2.1. Résultats

Notre échantillon était plutôt réduit ce qui nous a obligé à interpréter uniquement que les résultats les plus clairs. Nous avons utilisé des régressions multi-variées sous SAS (ces modèles n'étant d'ailleurs pas les plus pertinents pour traiter nos données. Toutefois, notre échantillon était trop petit pour passer des régressions polytomiques ordonnées).

Nous avons estimé le succès de l'auto-évaluation à travers trois dimensions : la participation des acteurs (élèves, parents, équipes enseignants et autres), l'impact estimé du processus sur l'efficacité de l'école et sa capacité à s'améliorer, et enfin l'attitude finale envers l'auto-évaluation. Nous allons reprendre les analyses faites sur ces trois dimensions. Ces trois dimensions ont constitué successivement la variable dépendante de plusieurs modèles. Les variables indépendantes ont été choisies différemment, selon si nous construisions et utilisions notre modèle technique ou notre modèle participatif.

a) conditions d'une forte participation

Nous avons dans un premier temps examiné les conditions à une forte participation au processus (aucune distinction entre les deux modèles, technique ou participatif, n'a été ici faite). Nous passerons assez rapidement sur ces résultats, dans la mesure où ils ne sont peut être pas les plus intéressants. Retenons que ce qui joue sur la participation de l'ensemble des acteurs est le fait d'avoir un groupe de pilotage actif, impliquant toutes les catégories d'acteurs, et capable de motiver les gens.

b) impact estimé du processus d'auto-évaluation sur l'efficacité de l'école et sa capacité à s'améliorer

Nous avons dans un premier temps analyser les conditions d'un fort impact de l'auto-évaluation sur l'efficacité de l'école et sa capacité à s'améliorer. Nous avons distingué pour cela les deux modèles : le modèle technique et le modèle participatif

**Tableau I : Conditions d'un fort impact de l'auto-évaluation sur l'efficacité de l'école
et sa capacité à s'améliorer**

Modèle technique

	Coefficient (écart type)	Significativité (t de Student)
Constante	7,23 (6,0)	ns
Implication de l'ami critique avec la direction de l'école	1,17 (2,9)	ns
Impact de l'ami critique sur la direction de l'école	-0,34 (0,5)	ns
SEP : les données adéquates étaient disponibles	1,60 (0,8)	**
SEP : permet un diagnostic juste	0,22 (1,02)	ns
SEP : aboutit à un choix facile des champs à examiner	0,10 (0,8)	ns
Résultats	2,14 (0,81)	***
L'auto évaluation est pensée comme améliorer l'école	2,20 (0,88)	**
N=64 ; R ² =28%		

**Tableau II : Conditions d'un fort impact de l'auto-évaluation sur l'efficacité de l'école
et sa capacité à s'améliorer**

Modèle participatif

	Coefficient (écart type)	Significativité (t de Student)
Constante	13,96 (6,9)	**
Impact de l'ami critique sur les élèves et les parents	-0,19 (0,2)	ns
Groupe de pilotage	1,14 (0,4)	***
L'ami critique était à l'écoute et avait un contact facile	-0,45 (0,4)	ns
Participation des parents et des élèves	0,29 (0,3)	ns
Profil d'auto –évaluation participatif	0,63 (0,4)	*
Processus	-0,47 (0,4)	ns
L'auto-évaluation est pensée comme impliquant chacun	0,48 (0,6)	ns
N=77 ; R ² =31%		

Le premier modèle (technique) explique environ 28% de la variance avec trois variables significatives : les données adéquates étaient disponibles pour remplir le profil d'auto-évaluation, les variables de résultats (les investigations plus poussées portaient sur le domaine des résultats), l'auto-évaluation est pensée comme améliorant le fonctionnement de l'école. Le modèle participatif explique environ 30% de la variance avec à nouveau deux variables significatives (le groupe de pilotage et le profil d'auto-évaluation rempli de façon participative).

Les deux modèles expliquent sensiblement la même part de variance. Une conclusion prudente serait de dire qu'un groupe de pilotage actif et participatif, aussi bien qu'un profil d'auto-évaluation complété à travers des discussions profondes impliquant la plupart des acteurs et basée sur des données adéquates, aussi bien que des investigations poussées sur les résultats semblent être les meilleures conditions pour que le processus soit jugé comme ayant un bon effet sur l'efficacité et l'amélioration de l'établissement.

c) Conditions d'une attitude positive envers l'auto-évaluation

Puis nous avons étudié les conditions d'une attitude positive envers l'auto-évaluation. La principale variable qui explique l'attitude positive est le jugement sur l'impact du processus sur l'efficacité de l'école et sa capacité à s'améliorer. (Tableau III, page suivante)

Ni une forte participation ni même une forte satisfaction des acteurs, ni une attitude initiale positive envers l'auto-évaluation ne semble avoir d'influence sur l'attitude finale envers l'auto-évaluation. Le tableau III confirme ce fait, et tend à indiquer plutôt une attitude « professionnelle » parmi l'équipe de l'établissement et des acteurs.

Tableau III : Conditions d'une attitude positive sur l'auto-évaluation à la fin du projet

	Coefficient (écart type)	Significativité (t de Student)
Constante	10,9 (2,1)	***
Impact du processus sur l'efficacité de l'école et sa capacité à s'améliorer	0,20 (0,0)	***
Participation de tous les acteurs	0,40 (0,4)	ns
Satisfaction de tous les acteurs	-0,20 (0,5)	ns
Jugement initial sur « nous parle beaucoup »	0,32 (0,4)	ns
Jugement initial sur « améliore l'enseignement »	0,11 (0,4)	ns
Jugement initial sur « améliore le management »	-0,22 (0,29)	ns
Jugement initial sur le « coût-efficacité »	-0,05 (0,29)	ns
N=67 ; R²=35%		

De façon plus poussée, nous avons cherché à savoir si une attitude positive vient plus de l'impact estimé sur l'amélioration de la connaissance de l'établissement et sur son efficacité (modèle technique) ou de son impact estimé sur le climat et la capacité de l'école à s'améliorer (modèle participatif). Le tableau IV (page suivante) montre que les deux modèles expliquent une part de variance similaire. Cependant, l'impact sur la connaissance de l'école apparaît un effet plus important que l'impact sur le climat de l'école, peut être parce que son estimation par les acteurs est plus fiable.

Tableau IV : Conditions d'une attitude positive envers l'auto-évaluation à la fin du projet (modèle technique versus modèle participatif)

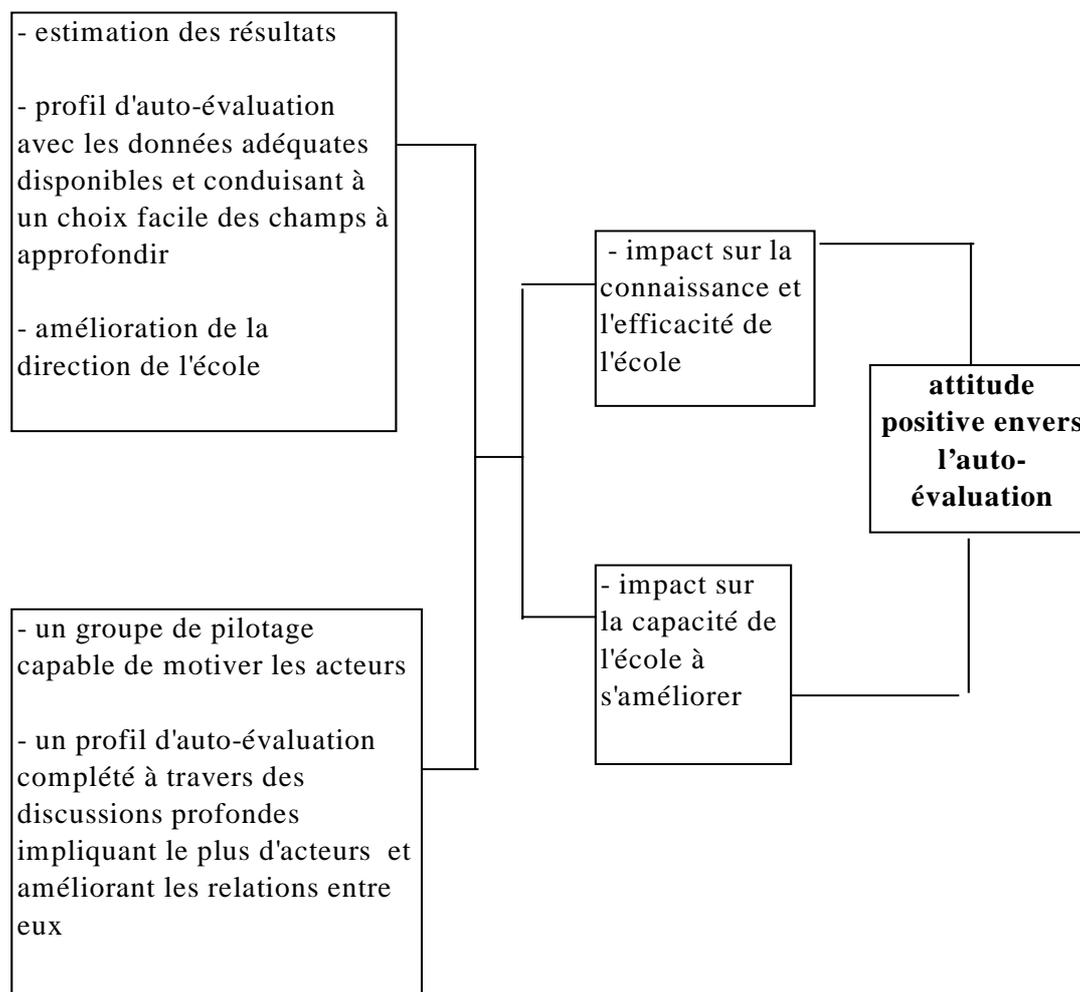
	Coefficient (écart type)	Significativité (t de Student)
Modèle technique		
Constante	12,25 (1,3)	***
Impact sur l'efficacité	0,81 (0,21)	***
Impact sur la connaissance de l'école	0,66 (0,30)	**
N=101 ; R²=25%		
Modèle participatif		
Constante	13,22 (1,04)	***
Impact sur la capacité à s'améliorer	0,81 (0,29)	***
Impact sur le climat de l'école	0,43 (0,28)	
N=101 ; R²=21%		

Pour poursuivre cette ligne d'analyse, nous avons testé comment les variables du modèle technique rendaient compte de l'impact sur « efficacité + connaissance » et comment celles du modèle participatif rendaient compte de l'impact sur « climat + amélioration ». 18% de la variance de « efficacité+connaissance » est expliqué par les variables techniques avec deux variables plus significatives « le SEP (profil d'auto-évaluation permet un choix facile des champs à explorer » et la variables « résultats ». 36% de la variance de « amélioration + climat » est expliqué par les variables participatives avec encore deux variables significatives : « SSG (un groupe de pilotage actif, participatif et motivé), et une profil d'auto-évaluation participatif (assez de personnes impliquées dans des discussions profondes qui améliorent leurs relations).

2.2. Discussion

Il est possible de résumer et de compléter l'essentiel de nos résultats dans le schéma suivant :

Figure I : conditions de succès de l'auto-évaluation



Le schéma montre l'importance de la phase initiale du processus d'évaluation : la composition du groupe de pilotage et le moment où le diagnostic général est établi afin de décider quels champs nécessitent des investigations plus approfondies. Cela nous rappelle que les méthodes ou indicateurs, sur lesquels les experts se focalisent, sont seulement des outils d'un processus dont la qualité générale (pertinence des champs investis, véritable amélioration de la connaissance de l'établissement...) mène au succès. L'efficacité et la connaissance de l'école sont principalement expliqués par l'importance des résultats, le jugement sur la qualité technique du processus de SEP, et l'impact du processus d'auto-évaluation sur la direction de

l'école. Le climat et l'amélioration eux sont plutôt expliqués par la qualité du groupe de pilotage et par la dimension humaine du SEP.

Le modèle technique et le modèle participatif se valent. Leur pouvoir explicatif sont à peu près les mêmes, et ne sont pas vraiment élevés, au moins avec les variables imparfaites et insuffisantes que nous avons à notre disposition. L'âpre débat entre les experts semble d'une pertinence limitée pour les acteurs.

Ce qui semble réfuter le modèle participatif est l'idée selon laquelle la mesure des résultats, est une attaque contre la liberté et la dignité de l'équipe et que cette mesure est bien éloignée du véritable fonctionnement de l'établissement scolaire (conçu comme un processus permanent de discussion de ce que les résultats devraient être). Dans sa forme la plus extrême, le modèle participatif conçoit que les effets de l'enseignement peuvent être si divers, si spécifiques à chaque élève, si évasifs, que les résultats ne peuvent pas être à priori définis et que les établissements doivent être seulement conduits par des discussions parmi les professionnels sur le processus. Cette conception n'est pas confirmée par nos résultats.

Ce qui semble réfuter le modèle technique est la conception de l'école comme un outil dans les mains de la direction, et l'évaluation est un simple recueil de données afin de permettre à la direction de prendre des décisions éclairées. En fait, ces résultats montrent que le processus d'évaluation doit être participatif et pas seulement technique, non seulement au niveau opérationnel, mais dans sa conception et sa conduite. En fait, les données et indicateurs apparaissent être utiles, mais doivent être utilisés « à bon escient » et notamment dans les discussions entre les acteurs, et non seulement au niveau des technocrates de l'école.

Bibliographie indicative

Bidwell, C.E. (1965) The School as a formal organization, in March J. *Handbook of organizations*, Rand Mac Nally and Co: Chicago.

Du, Y. and Heistad, D. (1999), *School performance Accountability in Minneapolis Public schools*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

- Emin, J.C. (1996) Les indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires du second degré, in *L'évaluation*, Vogler, J.ed. Hachette : Paris
- Gather Thurler, M. (1994) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in Crahay, M. ed. *Evaluation et analyse des établissements de formation*, de Boeck : Louvain
- Grisay, A. (1997) *Evolution des acquis cognitifs et socio affectifs des élèves au cours des années de collège*, Les dossiers Education et Formation, 88, MEN-DEP : Paris.
- Kemmis and al.(1988), Monitoring school performance : Testing and alternative to it, *The Australian administrator*, April.
- Knuver, A.W.M. and Bransdama,H.P. (1993) Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research, *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3).
- Ladd, H.F. (1998) The Dallas school accountability and incentive program : an evaluation of its impact of students outcomes, *Economics of Education Review*, pp1-16.
- Lepage, C. (2000), *L'autonomie des établissements et l'assouplissement de la carte scolaire, enquête exploratoire*, Université de Bourgogne-Iredu, multigr., 85p.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen, L.B (2000) *Self Evaluation in European Schools*, Routledge, London, 198p.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L.B. (1999), *Evaluation quality in school education, Final report*, European Commission, Bruxelles, 122p.
- MacBeath, J., Jakobsen, L.B., Meuret, D., Schratz, M. (1998), *Evaluating school quality and performance in 18 countries*, Paper presented at the AERA congress, San Diego.
- MacBeath, J., Jakobsen, L.B., Meuret, D., Schratz, M. (1997), *Evaluating quality in school education, A practical guide to Self Evaluation*, European Commission, Bruxelles, 34 p.
- MacBeath, J.(1999), *Schools must speak for themselves, The case for school evaluation*, Routledge, london.
- MacBeath, J. ed. (1998) *Effective school leadership*, Paul Chapman Publishing, London.
- Maroy,C. (1992) *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*, Etudes et documents, Université de Louvain, Unité de Sociologie, 24p.
- Meuret, D. (1992) *Pourquoi faut-il mesurer ce qui peut l'être du fonctionnement des établissements scolaires*, 15p., multigr., Conference in Madrid.

Meuret, D.(1987), Le tableau de bord des collèges et des lycées : histoire d'un ajustement, *Politiques et Management Public*, 4(1), 1-28.

Meuret,D. et Marivain, T. (1997) Inégalités de bien être au collège, Les dossiers Education et Formation, 88, 106p., MEN-DEP : Paris.

Niskanen, W.J. (1971) *Bureaucracy and Representative Government*, Chicago: Aldine Atherton

Oakes, J. (1989) What educational indicators? The case for assessing the school context, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2),181-199.

Porter,A.C., (1991), Creating a system of school process indicators, *Educational evaluation and policy analysis*, 13(1,)13-29.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P.(1995), *Key characteristics of effective schools : a review of school effectiveness research*, London : Office for standards in Education.

Saunders L.(1999) Who or what is self evaluation for ? *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 414-430.

Simons, H. (1988) *L'évaluation et la réforme des établissements scolaires*, A report for the Council of Europe, 18-777, 20p.

Simons, H.(1981) Process evaluation in schools, in Lacey,C; and Lawton, D. eds, *Issues in Accountability and Evaluation*, Methuen : London.

Tymms,P.(1997), Paper at the Evidence-based Politics and Indicators systems Conference, Durham, July .

OCDE (1998) Regards sur l'Education, Paris

European Commission, Evaluating quality in school education, 1999, French report