



Guide d'accompagnement à l'auto-évaluation des établissements scolaires

ÉCOLES - COLLÈGES - LYCÉES

manag'educ

Introduction

L'article 40 de la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance prévoit une évaluation des établissements scolaires dont la finalité, précisée par le Conseil d'évaluation de l'école, est « l'amélioration [...] du service public d'enseignement scolaire, de la qualité des apprentissages des élèves, de leurs parcours de formation et d'insertion professionnelle, de leur réussite éducative et de leur vie dans l'établissement. Elle a pour but d'améliorer, pour l'ensemble de la communauté éducative et de ses acteurs, les conditions de réussite collective, d'exercice des différents métiers et de bien-être dans l'établissement. »¹ Le cycle d'évaluation est envisagé sur 5 ans, « ce qui implique d'évaluer de l'ordre de 20% des établissements chaque année ».²

Ce guide d'accompagnement à l'auto-évaluation s'adresse à tous les établissements scolaires, du primaire et du secondaire, qui sont dans la phase active de l'évaluation ou qui souhaitent préparer leur évaluation à venir. Il ne concerne que la phase d'auto-évaluation, qui est dans une large mesure laissée à l'initiative des établissements, ainsi que la préparation à la venue des évaluateurs externes. Les modalités de l'évaluation externe font l'objet d'une démarche spécifique aux académies qui diffusent chacune les ressources associées, dont il convient de prendre connaissance.

Ce guide s'inspire fortement des bonnes pratiques qui ont été mises en avant au niveau européen et des recherche-actions menées dans différents pays sur l'évaluation des établissements scolaires.

Axe 1 : Comment associer les parties prenantes à la démarche d'auto-évaluation ?

► [Fiche-outil n° 1](#)

Axe 2 : Comment préparer la venue des évaluateurs externes ?

► [Fiche-outil n° 2](#)

Axe 3 : Comment piloter l'auto-évaluation ?

► [Fiche-outil n° 3](#)

Axe 4 : Comment élaborer et administrer les questionnaires d'auto-évaluation ?

► [Fiche-outil n° 4](#)

¹ Délibération 2020-2 du 8 juillet 2020 du Conseil d'évaluation de l'école. p 2

<https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080>

² Conseil d'évaluation de l'école. op. cit. p 4

1. Mise en perspective européenne

1

1.1) Recommandation européenne depuis 2001

Depuis le Conseil de Lisbonne en 2000, l'Union européenne a adopté une vision stratégique de son développement, notamment en matière d'éducation. Le processus de Lisbonne détermine des objectifs communs en matière d'éducation et engage les Etats membres dans une coopération en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire.

Dès 2001, le Parlement européen et le Conseil recommandent « d'œuvrer [...] à l'amélioration de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire en favorisant et, le cas échéant, en instaurant des systèmes transparents d'évaluation de la qualité dans le but d'assurer une éducation de qualité, [...] d'encourager l'autoévaluation scolaire comme méthode permettant de faire des établissements scolaires des lieux d'apprentissage et de perfectionnement, en associant de façon équilibrée l'autoévaluation et l'évaluation externe, d'utiliser les techniques visant à améliorer la qualité, qui sont un moyen de mieux s'adapter aux exigences d'un monde en évolution rapide et permanente, de préciser le but et

les conditions de l'autoévaluation scolaire, [...] de développer l'évaluation externe dans le but d'apporter un soutien méthodologique à l'autoévaluation scolaire et d'avoir une vision extérieure de l'école, tout en soutenant un processus d'amélioration constante [...] en encourageant et, le cas échéant, en favorisant la participation de tous les acteurs scolaires, notamment les enseignants, les élèves, la direction, les parents et les experts, au processus d'évaluation externe et d'autoévaluation scolaire dans le but de promouvoir une collaboration responsable en vue de l'amélioration de l'enseignement en favorisant la formation à la gestion et à l'utilisation des instruments d'autoévaluation dans le but de faire de l'autoévaluation scolaire un instrument efficace permettant de renforcer la capacité des établissements scolaires de s'améliorer, d'assurer une diffusion efficace des exemples de bonnes pratiques et des nouveaux instruments d'autoévaluation, en favorisant la capacité des établissements scolaires d'apprendre les uns des autres sur le plan national et à l'échelle de l'Europe en vue de déterminer et de faire connaître les bonnes pratiques et les outils efficaces, [...] de mettre en place des réseaux d'entraide entre les écoles, à tous les niveaux appropriés, et d'encourager au maximum le processus d'évaluation en encourageant la coopération entre toutes les autorités participant à l'évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire et en promouvant leur mise en réseau au niveau européen »³.

³ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 12 février 2001 concernant la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire Journal officiel n° L 060 du 01/03/2001 p. 0051 - 0053

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32001H0166&from=LT>

1.2) Activité de réseaux au niveau européen

La vision européenne de l'évaluation des établissements scolaires est empreinte des travaux de recherche menés dans les années 1990 et des études lancées par la Commission européenne à partir de 1996. Elle envisage l'évaluation comme un processus d'amélioration et encourage l'activité de réseau et la mutualisation des bonnes pratiques. De nombreux états membres s'engagent alors dans une démarche d'évaluation des établissements scolaires et différents programmes européens favorisent la mutualisation des pratiques notamment sous l'égide du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle⁴.

1.3) Cadre européen de référence en 2009

L'expérience acquise et la diffusion des bonnes pratiques permettent au Parlement européen et au Conseil d'émettre en 2009 une recommandation qui « établit un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité en tant qu'instrument de référence destiné à aider les Etats membres à promouvoir et à contrôler l'amélioration constante de leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnelle, sur la base de références européennes communes. »⁵ A la suite de cette recommandation, de nombreux pays européens accélèrent la mise en œuvre de leur dispositif d'évaluation des établissements scolaires. Il s'agit d'instaurer une évaluation systématique, régulière, normée et publique. Dans la grande majorité des cas, celle-ci vient remplacer l'évaluation individuelle des enseignants⁶.

1.4) Recherche-action sur l'évaluation des établissements

De 2009 à 2012, l'Union européenne a financé de nombreux projets sur l'évaluation des établissements scolaires dont le projet « Road to Quality Improvement »⁷ qui a visé à créer un nouveau système et de nouveaux outils pour l'auto-évaluation des établissements scolaires de l'enseignement primaire et secondaire. Ce projet, associant chercheurs et praticiens, propose des supports concrets d'auto-évaluation qui reposent sur une logique d'évaluation globale portant autant sur les représentations et les postures des acteurs, que sur leurs pratiques effectives. Il a fait l'objet d'une visite d'études du CEDEFOP⁸ en 2012 qui portait sur les possibilités d'appropriation des supports d'auto-évaluation par les établissements des différents systèmes éducatifs européens. La même année, une visite d'études pilotée par l'ESEN⁹, portant sur l'évaluation d'un établissement scolaire, a évoqué les modalités d'appropriation des supports d'auto-évaluation européens dans le système éducatif français.

1.5) Nouvelle posture d'évaluation

En 2012 et 2013, les travaux de la Standing International Conference of Inspectorates¹⁰ mettent en évidence la très grande diversité de perceptions du rôle des évaluateurs externes entre les différents pays européens participants. Ces travaux aboutissent au Mémoire de Bratislava¹¹ qui reconnaît l'importance de l'auto-évaluation des postures et des pratiques d'acteurs par les acteurs eux-mêmes, ceci afin de favoriser l'innovation dans les établissements scolaires. Le mémoire suggère un glissement du rôle des évaluateurs externes vers davantage de soutien analytique, en réduisant leur posture prescriptive, afin de favoriser le regard réflexif propice à l'innovation.

⁶ Le rapport de l'IGEN sur l'évaluation des établissements scolaires reconnaît lorsqu'il évoque les comparaisons européennes : « Hormis la France, les systèmes éducatifs qui, s'appuyant sur les corps d'inspection, procédaient à des inspections individuelles d'enseignants, les ont progressivement supprimées. Le dernier exemple en date est celui de la Pologne où, depuis la réforme de 2009, l'inspection ne procède plus à l'évaluation d'enseignants, mais d'établissements. » Rapport n°2017-080 Décembre 2017, p 39 <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-etablissements-par-les-academies-9410>

⁷ Road to Quality Improvement <http://www.nuov.cz/ae>

⁸ Visite d'études 170 CZ : « School self-evaluation : setting up a new system and support for schools » https://www.cedefop.europa.eu/studyvisits/assets/upload/documentation/SV_Group_reports/170_CZ_GroupReport_May12.pdf

⁹ Visite d'études 44 FR : « Formes et finalités de l'évaluation d'un établissement scolaire » https://www.cedefop.europa.eu/studyvisits/assets/upload/documentation/SV_Group_reports/170_CZ_GroupReport_May12.pdf

¹⁰ La SICI est un lieu d'échanges entre les évaluateurs de 37 systèmes éducatifs européens. <https://www.sici-inspectorates.eu/Home>

¹¹ Mémoire de Bratislava <https://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission/The-Bratislava-Memorandum-is-on-the-Website>

⁴ CEDEFOP <https://www.cedefop.europa.eu/fr>

⁵ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=RO)

1.6) Modèle commun de l'évaluation des établissements

En 2013, est présentée la synthèse des travaux du projet européen QALEP¹², piloté par le Centre International d'Etudes Pédagogiques¹³, qui « a visé à développer la démarche d'auto-évaluation dans les lycées professionnels français. L'objectif était de soutenir le pilotage des établissements ». La pratique d'aide au pilotage des lycées professionnels va s'étendre à l'ensemble des établissements secondaires. Le projet QALEP va ainsi donner naissance au guide Qualéduc qui apporte une aide méthodologique sous forme de fiches afin que « les établissements scolaires formalisent des objectifs s'inscrivant dans le cadre de la politique nationale et de leur environnement socioéconomique, qu'ils explicitent la manière de les atteindre et qu'ils mesurent leur progression¹⁴ ». Selon cette logique, dans le respect du cadre d'autonomie de l'établissement, il paraît important d'être en mesure de parvenir à un diagnostic partagé par l'ensemble de la communauté éducative qui permet d'analyser l'environnement éducatif, de mettre en évidence les forces de l'établissements ainsi que ses points d'amélioration afin

de construire un projet qui est porté par l'ensemble des acteurs et qui répond à des problématiques éducatives dûment identifiées. En lien avec les travaux du CEDEFOP, la démarche repose sur le cycle PDCA (Plan - Do - Check - Act) qui consiste à poser un diagnostic, à construire un ensemble d'actions cohérentes qui permettent de répondre aux problématiques identifiées par le diagnostic, à mesurer les effets produits et à mettre en place des actions correctrices¹⁵. Le guide Qualeduc propose ainsi des fiches-outils qui favorisent la pratique du diagnostic partagé et qui aident à construire un projet d'établissement contenant des actions concrètes, dont les effets pourront être mesurés par des indicateurs élaborés par l'établissement scolaire.

¹² <https://docplayer.fr/4485532-Le-projet-europeen-qalep.html>

¹³ Le CIEP est devenu France Education International

<https://www.france-education-international.fr/>

¹⁴ Le guide Qualeduc

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/11/3/Guide_Qualeduc_799113.pdf

¹⁵ Afin de prendre en compte le facteur humain dans la démarche, les travaux du CEDEFOP montrent qu'il est souhaitable d'associer le cycle MERI au cycle PDCA. Il s'agit de s'interroger sur la motivation des acteurs, sur leur engagement, sur la mobilisation de leurs compétences, sur l'évolution de leurs perceptions. Handbook for VET providers, p 98 - 99

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3068>

¹⁶ Rapport Eurydice « Assurer la qualité de l'éducation Politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe »

<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-fr>

1.7) Formalisation d'outils d'aide au diagnostic en 2013

Le rapport Eurydice de 2015 sur l'évaluation des établissements scolaires en Europe¹⁶ montre qu'il existe maintenant un modèle commun européen qui repose sur une articulation entre auto-évaluation et évaluation externe sur une périodicité de quatre ou cinq ans. Le cadre commun européen qui semble se dégager permet de mettre en évidence des pratiques d'analyse de données quantitatives portant sur les caractéristiques des élèves et leurs résultats aux enquêtes larges de contrôle des acquis, d'auto-évaluation à l'aide d'un questionnaire large des visites d'évaluateurs externes qui procèdent à des observations en situation et conduisent des entretiens.

2. Apports de la recherche

2

2.1) Nouveau paradigme sur le changement éducatif

L'évaluation des établissements scolaires est une problématique qui est apparue avec la décentralisation de l'éducation et la plus grande autonomie accordée aux établissements scolaires¹⁷. Elle est concomitante à un changement de paradigme dans la perception du changement éducatif. Tant que le niveau central était capable de définir des objectifs éducatifs, d'y associer des contenus et des méthodes pédagogiques qui s'imposaient de façon universelle à tous les établissements scolaires, la logique qui s'appliquait aux établissements scolaires était celle du contrôle de conformité par les corps d'inspection¹⁸. Selon cette approche mécaniste, le changement est porté par les décisions centralisées de politiques éducatives dont les enseignants en établissements scolaires sont les exécutants. Le sujet principal de l'évaluation est alors la politique éducative et non l'action éducative des établissements scolaires qui en résulte. La perception dominante est celle du changement exogène aux établissements scolaires.

¹⁷ Crahay, M (dir.) (1994). Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie. Bruxelles. De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

¹⁸ Demailly, L. (1999). « Chantier en commun, évaluation d'établissement et formation : la formation de surcroît ? ». In G. Pelletier (dir.). Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action (pp. 29-45). De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

2.2) Prise en compte de la complexité

La prise en compte de la complexité conduit au changement de paradigme. Aux Etats-Unis, les études des réformes descendantes menées sur le long terme montrent que celles-ci n'arrivent pas à pénétrer « la boîte noire des pratiques pédagogiques » et qu'elles restent globalement sans effet sur les comportements professionnels¹⁹. Le niveau central ne paraît plus apte à appréhender la diversité des contextes spécifiques d'établissements scolaires et l'évolution rapide de leur environnement éducatif. Il devient nécessaire de donner du pouvoir d'agir aux acteurs de terrain afin que les établissements scolaires deviennent des organisations apprenantes^{20 21}. Pour que les établissements changent, apprennent et innovent, il faut que les acteurs aient suffisamment de pouvoir d'agir pour se sentir responsables du changement²². Cela suppose qu'ils partagent des valeurs communes de concertation, d'implication, d'ouverture et de flexibilité qui doivent permettre l'internalisation du processus de changement²³. Le paradigme devient celui du changement endogène : celui qui est porté par les acteurs eux-mêmes et non par des prescriptions qui leur sont extérieures.

¹⁹ Cuban, L. (2013). Inside the black box of classroom practice: change without reform in american education. Cambridge, Mass. : Harvard Education Press.

²⁰ Une organisation apprenante est constituée d'acteurs qui, par leur culture et leur comportement, interagissent et s'impliquent dans la gestion du changement vers une amélioration des postures et des pratiques.

Argyris, C. & Schon, D. (1978). Organizational learning : A theory of action perspective. Reading, Mass. : Addison-Wesley.

Senge, P. (1990). The fifth discipline: the art and practice of learning organization. New York : Doubleday Currency.

Bouvier, A. (2001) L'établissement scolaire apprenant. Paris. Hachette.

²¹ Le premier rapport de l'OCDE préconisant que les établissements scolaires deviennent des organisations apprenantes date de 2003. Il insiste sur l'importance de l'activité de réseaux pour favoriser l'innovation.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/reseaux-d-innovation_9789264100374-fr

²² Gather Thurler, M. (1999). « Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissements ». In G. Pelletier (dir.). Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action (pp. 101-131). De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

²³ Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991) The new meaning of educational change. New York : Teachers College, Columbia University.

2.3) Légitimité du changement

L'approche systémique rejoint celle du courant néo-institutionnaliste qui considère qu'un système éducatif peut être envisagé comme une institution au sens sociologique du terme, c'est à dire une structure sociale²⁴ au sein de laquelle sont régulées des interactions sociales qui se reproduisent dans le temps. Envisagé de la sorte, un système éducatif est un ensemble de tâches, de règles, de pratiques et de conduites qui concourent à la finalité d'éducation des individus. Or la structure d'une organisation, ses règles et ses procédures véhiculent des croyances qui résultent des interactions sociales. Selon le courant néo-institutionnaliste, la croyance en l'intérêt et l'efficacité d'une règle permet aux acteurs de se l'approprier. Ainsi, le changement ne vient pas de la règle qui est dictée mais de la croyance que les acteurs ont de son efficacité. La règle nouvelle, censée porter le changement, peut se heurter aux croyances. Le courant néo-institutionnaliste pose ainsi la question centrale de la légitimité dans le processus de changement. Les croyances des acteurs peuvent les amener à se sentir plus légitimes pour décider de la mise en œuvre du changement face à des prescriptions qui ne font plus sens pour eux.

2.4) Nécessité d'une évaluation globale

Avec le pouvoir d'agir qui est accordé aux acteurs et avec l'autonomie grandissante des établissements scolaires, plusieurs auteurs ont mis en évidence la nécessité d'évaluer ces derniers en envisageant la démarche d'évaluation comme un processus cognitif permettant de faire évoluer les représentations des acteurs et leurs pratiques professionnelles^{25 26}. « Il faut des évaluations globales d'établissements au-delà des seules évaluations de performances scolaires, pour comprendre ce qui se passe dans les boîtes noires et pour avoir donc une chance d'influencer les pratiques d'enseignement et d'établissement »²⁷. « Il s'agit d'opérer un glissement d'une évaluation dont le champ principal est celui des décisions centralisées de politiques éducatives à une évaluation de l'action éducative opérée par les acteurs de terrain. Sous l'aspect de l'évaluation des enseignants, ce glissement peut être considéré comme un changement de paradigme : il ne s'agit plus de contrôler la bonne application des directives pédagogiques mais de porter une appréciation sur le construit pédagogique des enseignants. L'évaluation n'est plus celle des enseignants en tant que sujets empreints de didactique mais celle de leurs pratiques en tant que production pédagogique. Elle n'est plus exclusivement envisagée sous forme individuelle mais prend en compte la réalité d'un construit collectif »²⁸.

²⁴ Meyer, J. & Rowan, B. (1977). « Institutionalized organizations : formal structure as myth and ceremony ». *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363

²⁵ Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoire*. Paris : Presses universitaires de France.

²⁶ Demailly, L. (2000). « Management et évaluation des établissements ». In A. Van Zanten (dir.) *L'école, l'état des savoirs* (pp. 130-138). Paris : La Découverte.

²⁷ Demailly, L. (2003) « L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation ». *Revue française de pédagogie*, 142(1), 115-129

²⁸ Germain, S. (2018) *Le management des établissements scolaires*. De Boeck, coll. Pédagogies en développement. p 279

<https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807318892-le-management-des-etablissements-scolaires>

2.5) Apport du courant de l'amélioration des écoles

Le courant de l'amélioration des écoles (school improvement)²⁹ repose sur une pratique ancrée de recherche-action³⁰ qui consiste à associer des chercheurs et des acteurs de terrain pour identifier les principaux leviers du changement organisationnel. Plusieurs années de pratiques ont permis d'élaborer le cadre conceptuel de l'évaluation globale des établissements scolaires, envisagée comme démarche réflexive et cognitive qui permet aux acteurs de devenir praticiens réflexifs. L'auto-évaluation et les méthodes qualitatives tiennent un rôle central pour initier le processus réflexif des acteurs et la meilleure compréhension des effets de leurs pratiques. L'évaluation porte ainsi davantage sur les pratiques (le comment) que sur les résultats³¹. De plus, lorsque les référents d'évaluation sont communs à tous les établissements scolaires, les évaluations globales favorisent un alignement des pratiques sur ces référents et permettent ainsi d'homogénéiser les pratiques locales en les couplant avec les attentes institutionnelles³².

2.6) Résistance à l'évaluation

Pour certains auteurs, on peut constater une certaine résistance à l'évaluation de la part des enseignants. Celle-ci peut paraître paradoxale étant donné que l'évaluation est un des moyens qui permet la reconnaissance du travail effectué³³. Plusieurs auteurs ont montré que les réticences portaient davantage sur la mesure que sur l'évaluation en elle-même. La généralisation des enquêtes larges de contrôle des acquis et la multiplication des indicateurs de performance attestent de l'émergence d'une culture de la mesure au niveau central qui n'est pas descendue jusque dans les établissements scolaires³⁴. On peut ainsi s'interroger sur les pratiques généralisées d'évaluation des acquis des élèves qui, si elles semblent nécessaires pour fournir des points de repère, ne constituent pas, en soi, un processus cognitif associé à une démarche réflexive. Vus sous cet angle, les acteurs de terrain n'apposent pas une résistance à la culture de l'évaluation mais à celle de la mesure. En envisageant exclusivement les acquis des élèves sous l'angle d'objectifs cognitifs, la culture de la mesure contient implicitement un déni de l'action éducative envisagée sous l'angle de la socialisation et de l'émancipation et conduit implicitement vers un classement des élèves³⁵. Ainsi, les concepteurs d'enquêtes larges et d'indicateurs de performance ont « donné de la valeur à ce qu'ils mesuraient au lieu de mesurer ce à quoi ils donnaient de la valeur »³⁶.

2.7) Bonnes pratiques d'évaluation

L'évaluation peut être considérée comme une pratique sociale et non comme une science appliquée. « Il n'y a pas d'évaluation purement « scientifique » des établissements scolaires. L'évaluation d'un établissement est une pratique sociale qui consiste à construire une représentation de sa valeur par rapport à d'autres établissements comparables, à une norme abstraite ou à des objectifs choisis ou assignés. »³⁷ Pour autant, il existe un certain nombre de bonnes pratiques qui ont été clairement identifiées par une intense activité de réseau au niveau européen qui a permis des comparaisons et des mutualisations sur deux décennies de pratiques d'évaluation globale. Par le biais des visites d'études notamment, le CEDEFOP a procédé à une analyse d'impact des modalités d'évaluation sur les perceptions des différents acteurs, sur la capacité à valoriser l'activité existante, sur la capacité à identifier les voies d'amélioration, sur la capacité à modifier les pratiques et les postures et sur les interactions avec les parties prenantes³⁸. Les bonnes pratiques ainsi identifiées font l'objet de recommandations.

²⁹ Chapman, C. Mujs, D. Reynolds, D. Sammons, P. & Teddie, C. (dir.) (2016) *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. London : Routledge.

³⁰ Berger, E. et al. (2004). De l'émergence du courant « School improvement » et exemples d'application. *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 119-134

³¹ Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London : Routledge, Falmer.

³² Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2014). « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de littérature ». *Revue française de pédagogie*, 189 (4), 105-138

³³ Demailly, L. (2003) op.cit

³⁴ Barrère, A. (2010). « Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires : une année dans un collège d'éducation prioritaire » *Ethnologie française*, 40(1), 141-149

³⁵ Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.

³⁶ Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way : the inspiring future for educational change*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.

³⁷ Perrenoud, P. (1994) « L'évaluation des établissements scolaires : un nouvel avatar de l'illusion scientifique ? ». In Crahay, M. (dir.). *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie* (pp. 95-110). Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement »

³⁸ Visite d'études CEDEFOP 170 CZ op.cit.

3. Démarche d'auto-évaluation

3

LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SONT TRIPLES :

- **Responsabilisation (accountability)** : lorsque les acteurs disposent de plus d'autonomie de décision pour définir leur activité, il est important de développer des procédures de rendre compte⁴¹. Le principe du rendre-compte est une source de valorisation : au travers de l'auto-évaluation, les membres de l'établissement tirent fierté et satisfaction de la présentation de leur activité pédagogique.
- **Amélioration (improvement)** : entrer dans une démarche d'évaluation contient implicitement l'acceptation de modifications apportées à l'activité existante. S'interroger sur les postures et les pratiques existantes afin de porter une appréciation permet de prendre la distance nécessaire pour envisager des évolutions qui vont dans le sens d'une amélioration.
- **Pouvoir d'agir (empowerment)** : s'emparer d'une plus grande autonomie de décision pour définir son activité professionnelle suppose d'avoir la capacité d'être un praticien réflexif, c'est-à-dire de penser par soi-même. L'auto-évaluation favorise les approches réflexives individuelles et collectives. Le questionnement porte sur les actions engagées mais aussi sur la capacité d'action. L'évaluation permet de porter une appréciation sur l'activité mais aussi de voir si les acteurs se sont réellement emparés du pouvoir d'agir qui leur était donné.

3.1) Processus réflexif et cognitif

Dans son principe, l'évaluation des établissements scolaires peut être envisagée comme un processus réflexif et cognitif. « Réflexif », car elle fait appel à la réflexion sur les pratiques existantes. « Cognitif », car elle suscite la compréhension par les sujets évalués. L'évaluation des établissements scolaires doit ainsi être pensée de façon à permettre aux acteurs de découvrir, par eux-mêmes, les voies d'amélioration. Pour être opérationnelle, une évaluation doit permettre de formuler des appréciations qui contiennent des jugements équilibrés sur ce qui est satisfaisant et sur ce qui peut être amélioré.

Ainsi, l'évaluation des établissements n'est pas uniquement conçue comme un levier d'amélioration des pratiques. Par les nombreuses appréciations qui mettent en valeur les facteurs de réussite dans les établissements scolaires, elle est, avant tout, un puissant vecteur de reconnaissance de l'activité des acteurs^{39 40}. Elle est aussi un vecteur d'innovation pédagogique au sens où elle invite les acteurs à trouver de nouvelles solutions face aux problématiques émergentes.

³⁹ La reconnaissance professionnelle conforte la légitimité des acteurs Jorro, A. (dir.) (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

⁴⁰ La reconnaissance comprend quatre dimensions :
- reconnaissance existentielle : il s'agit de porter intérêt à chaque personne (considération) et de construire une relation professionnelle basée sur la confiance et le respect,
- reconnaissance de la pratique professionnelle : il s'agit de reconnaître les compétences, le comportement professionnel et la manière

d'effectuer le travail en valorisant la qualité, l'innovation, la prise d'initiative et la mise en responsabilité,
- reconnaissance de l'investissement : il s'agit de reconnaître les efforts fournis, indépendamment des résultats obtenus et de valoriser l'engagement,
- reconnaissance des résultats : il s'agit de porter un jugement, de reconnaître la qualité du travail effectué et de souligner les résultats obtenus.

⁴¹ Accorder plus d'autonomie aux établissements scolaires suppose de faire évoluer les modalités de gouvernance du système éducatif. Le rôle du niveau central évolue de celui de concepteur/préconisateur/contrôleur à celui de stratège/facilitateur/évaluateur. Les établissements acquièrent la culture du rendre-compte en même temps que l'autonomie pédagogique.

Pour un comparatif sur l'évolution de la gouvernance : <https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2015-volume-ii-9789264267558-fr.htm>

3.2) Périmètre de l'auto-évaluation

Tout ce qui concerne la bonne application des préconisations extérieures ou l'engagement de l'établissement dans des dispositifs préconstruits repose sur une logique de contrôle et ne relève pas de l'évaluation. Ainsi, tout ce qui résulte d'une activité prescrite est hors du périmètre de l'évaluation de l'établissement. Pour le reste, l'évaluation d'un établissement porte sur son activité globale⁴² : sa capacité à analyser l'environnement, à identifier les besoins éducatifs, à construire des réponses éducatives dans le cadre d'un projet global d'établissement, sa capacité à associer les parties prenantes, à communiquer sur son activité, à définir des procédures claires, etc.

L'évaluation porte sur les pratiques existantes mais aussi sur les postures que les enseignants et les différents personnels peuvent adopter et qui participent à la construction de la culture éducative spécifique à l'établissement scolaire. Le processus réflexif et cognitif n'est pas envisagé selon une approche individuelle mais comme une démarche collective.

« L'auto-évaluation porte sur toute l'activité de l'établissement. Il ne s'agit pas que chacun s'interroge sur ses pratiques personnelles mais que tout le monde s'interroge sur les pratiques globales »⁴³.

L'évaluation globale repose sur une démarche systémique : les pratiques et postures des uns portent leurs effets sur celles des autres. Pour évaluer, il n'est donc pas possible de cloisonner et de séquencer l'activité de l'établissement scolaire qui doit être considérée dans sa globalité en intégrant ses dimensions managériales et pédagogiques (leadership and learning). L'objectif final de l'évaluation globale est que les établissements scolaires deviennent des organisations apprenantes⁴⁵.

Notamment, les personnels de direction ne sont pas hors du périmètre de l'évaluation⁴⁶ car dissocier les pratiques pédagogiques des enseignants des pratiques managériales ne permet pas d'apprécier la contribution de chacun au construit collectif de l'établissement. Si une telle dissociation s'opérait, il deviendrait alors difficile d'identifier les voies d'amélioration qui prennent en compte son fonctionnement global.

⁴² Le rapport de l'Assemblée Nationale du 27 septembre 2018 sur l'organisation de la fonction d'évaluation du système éducatif propose de « prendre en compte dans l'auto-évaluation toutes les dimensions de la vie scolaire : les résultats scolaires, le climat scolaire (bien-être et sentiment d'appartenance des personnels à l'établissement), les relations entre les différents acteurs (personnels éducatifs, élèves, parents d'élèves, collectivité territoriale de rattachement), la gouvernance (gestion des personnels, fonctionnement du conseil d'école ou d'administration, rapports avec les autorités académiques) » p 26.

http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cec/I15b1265_rapport-information#

⁴³ Germain, S. (2018) op.cit.

⁴⁴ Le rapport de l'Assemblée Nationale (op.cit.) préconise de « Développer une analyse systémique de l'établissement. L'évaluation interne d'un établissement ne peut être productive que si elle prend en considération l'ensemble des facteurs qui concourent à sa valeur ajoutée. »

⁴⁵ Le rapport de la Cour des comptes de décembre 2017 intitulé « L'éducation nationale : organiser son évaluation pour améliorer sa performance » précise « Orientations et recommandations. L'évaluation n'a pas été conçue au sein de l'éducation nationale pour qu'elle devienne grâce à elle, une organisation apprenante tirant les enseignements de ses succès comme de ses échecs, appréhendés selon des méthodes clarifiées et validées et fondées sur le recueil de données sur les acquis et les besoins des élèves. Face à un tel enjeu systémique, la Cour propose trois orientations de réforme [...] Développer la culture de l'évaluation, par une appropriation des modes d'évaluation par l'ensemble des acteurs du système éducatif ». p 15 - 16

<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/leducation-nationale-organiser-son-evaluation-pour-ameliorer-sa-performance>

⁴⁶ Le rapport de la Cour des comptes (op. cit.) a la recommandation suivante : « User de nouveaux modes d'évaluation des unités d'enseignement, impliquant les enseignants et les personnels de direction dans des processus dirigés d'auto-évaluation, les usagers dans des formules participatives. » p 16

3.3) Diagnostic et évaluation

Une confusion fréquente existe entre l'évaluation et le diagnostic. « L'évaluation est à distinguer du diagnostic. Celui-ci est pratiqué en début de période, dans une logique de concertation collective au sein de l'établissement, et sert de support d'analyse préalable au projet d'établissement. L'évaluation se situe, elle, en fin de cycle. Elle porte sur l'ensemble de l'activité de l'établissement scolaire qui inclut la capacité à poser un diagnostic pertinent. Lorsqu'il s'agit de concevoir un système d'évaluation des établissements scolaires, il faut s'interroger sur la plus-value que peut apporter l'évaluation en fin de cycle par rapport au diagnostic initial ? Cette plus-value existe lorsque l'évaluation permet de faire ressortir des points d'amélioration dans la façon de pratiquer le diagnostic. »⁴⁷

Ainsi, l'évaluation n'est pas le diagnostic⁴⁸. Celui-ci consiste davantage en une analyse de l'environnement éducatif local de l'établissement ainsi que de ses forces et de ses faiblesses. La pratique du diagnostic partagé est l'activité collective indispensable à la construction des réponses éducatives pertinentes et cohérentes permettant de prendre en compte les problématiques spécifiques de chaque établissement scolaire. Elle fait partie de son activité normale entre ainsi dans le champ de l'évaluation.

Ainsi, pour les rapporteurs de l'Assemblée nationale, il faut : « Instituer un dispositif d'auto-évaluation encadrée au service de la communauté éducative de chaque établissement [...] Cette forme d'évaluation doit s'appuyer sur le projet d'école ou d'établissement et avoir des suites concrètes [...] Pour être légitime et pertinente, l'évaluation de l'établissement devrait se référer aux ambitions de sa communauté éducative. Cette démarche devrait donc s'appuyer sur le principal texte programmatique adopté par les personnels et les parents d'élèves, le projet d'école ou d'établissement [...] »⁴⁹.

Le projet d'école ou d'établissement exprime, en quelque sorte, la volonté du collectif qui s'empare de son pouvoir d'agir et investit le champ de l'autonomie de l'établissement. Il décrit différentes actions qui vont porter leurs effets dans différents domaines. Ces actions font l'objet d'auto-évaluation mais il est aussi utile d'analyser la démarche qui a conduit à les définir. Evaluer les pratiques de diagnostic permet alors de s'interroger sur la capacité d'action de l'établissement, de savoir si celle-ci est pleinement cernée par les acteurs.

⁴⁷ Germain, S. « Les enjeux de l'évaluation des établissements. » Cahiers pédagogiques n°551 Février 2019

⁴⁸ Le diagnostic d'établissement est souvent formalisé au travers d'une matrice d'analyse BFFO : Besoins éducatifs, Forces, Faiblesses, Opportunités de partenariats et de coéducation

⁴⁹ Rapport de l'Assemblée Nationale (op.cit.) p. 71, p. 78.

3.4) Questionnement

Concevoir un système d'évaluation collective afin que les acteurs d'un établissement scolaire entrent dans un processus réflexif et cognitif consiste, avant tout, à concevoir un questionnaire⁵⁰. Dans la forme les questions doivent être formulées avec une grande neutralité de façon à ne pas orienter les réflexions qu'elles vont susciter⁵¹. Dans le fond, les questions doivent porter sur ce qui peut être source de valeur ajoutée pédagogique. La question de la valeur est centrale en évaluation. Celle-ci doit porter sur ce qui va permettre d'orienter les postures et les pratiques vers la réussite des élèves dans leurs apprentissages. Il s'agit donc d'identifier l'ensemble des variables sur lesquelles portera le questionnaire en sachant que le choix des variables n'est pas neutre sur l'activité de l'établissement. Intégrer une variable à l'évaluation va avoir pour effet de susciter la réflexion sur les pratiques associées, ce qui peut conduire à les faire évoluer. A l'inverse, si une variable est absente du questionnaire, les pratiques associées ne font pas l'objet d'une approche réflexive et cognitive.

Les variables qui font l'objet d'un questionnaire sont des variables opérationnelles : elles ont été identifiées comme éléments pouvant être sujets de changement dans l'activité de l'établissement scolaire et elles deviennent ainsi le support de la construction du questionnaire. Il existe cependant des variables implicites. Elles ne sont pas directement opérationnelles et n'apparaissent pas en tant que telles dans le questionnaire mais cependant, elles sous-tendent l'évolution de l'activité globale et existent ainsi de façon diffuse pour l'ensemble du questionnaire. Les principales variables implicites sont les suivantes :

- **ORGANISATION APPRENANTE** : il s'agit de s'interroger sur la capacité de l'établissement à devenir une organisation apprenante, un collectif d'acteurs qui interagissent, qui partagent la même culture de l'adaptation aux évolutions de l'environnement et qui s'impliquent dans la gestion du changement ;
- **VISION PARTAGÉE** : il s'agit de s'interroger sur la capacité à anticiper et à construire collectivement les grandes orientations qui vont guider l'activité de l'établissement ;
- **INTELLIGENCE COLLECTIVE** : il s'agit de s'interroger sur la perception de la complexité par les acteurs et sur la mise en œuvre des procédés de compréhension de la complexité ;
- **SENS ET PERTINENCE** : il s'agit de savoir si l'activité fait sens pour chacun des acteurs et si les actions engagées sont pertinentes au regard des problématiques qui ont pu être identifiées ;
- **SYSTÈME DE VALEUR** : il s'agit de s'interroger sur la capacité de l'établissement à orienter son activité dans le respect des principes du service public et selon une éthique professionnelle appropriée ;
- **PARTIES PRENANTES** : il s'agit de s'interroger sur la capacité de l'établissement à associer les différentes parties prenantes à l'activité éducative ;
- **INNOVATION** : il s'agit de s'interroger sur le potentiel d'innovation de l'établissement et sur la mise en œuvre effective de l'innovation ;
- **INTÉGRATION NUMÉRIQUE** : Il s'agit de s'interroger sur le degré d'intégration des outils numériques dans les différents aspects de l'activité de l'établissement scolaire.

⁵⁰ En faisant référence au modèle commun d'évaluation qui existe au niveau européen, les rapporteurs de l'Assemblée nationale constatent : « la préparation de la visite, qui s'appuie sur l'analyse de données sur les caractéristiques des élèves et leurs résultats et l'exploitation de questionnaires remplis par les établissements, ces éléments pouvant être rassemblés, en amont, lors d'une phase d'auto-évaluation conduite par les équipes éducatives ». Rapport de l'Assemblée Nationale (op. cit.) p. 72

⁵¹ Les questions doivent interroger les quatre volets fondamentaux de l'action éducative : la pertinence (la capacité à répondre aux besoins éducatifs), l'efficacité (la capacité à faire réussir les élèves dans leurs apprentissages), l'équité (la capacité à garantir les mêmes chances de réussite quel que soit le profil des élèves) et la qualité (la capacité à augmenter la satisfaction des élèves).

L'identification de variables implicites montre clairement l'ancrage de l'évaluation des établissements dans une logique de développement professionnel. L'identification de variables implicites montre clairement l'ancrage de l'évaluation des établissements dans une logique de développement professionnel⁵². Par la démarche de questionnement, l'évaluation globale incite les établissements à devenir des communautés d'apprentissage professionnelle⁵³.

Les questionnements prennent généralement deux formes : les enquêtes quantitatives (il s'agit d'administrer des questionnaires en ligne) et les enquêtes qualitatives (il s'agit d'entretiens interactifs menés par des évaluateurs).

Si les entretiens qualitatifs sont plutôt les procédés utilisés par les évaluateurs externes lors de leurs visites en établissement, les enquêtes quantitatives sont les supports privilégiés de l'auto-évaluation. « Les enquêtes quantitatives permettent de produire une synthèse statistique des perceptions de chacun sur l'activité de l'établissement scolaire. [...] La formalisation des résultats sous forme de pourcentages permet à chacun de se situer par rapport à l'ensemble, de voir qu'un établissement est pluriel et que chacun n'a pas la même perception. »⁵⁴ Pour sa partie purement statistique (celle qui ne contient que des questions fermées), la restitution du questionnaire permet de décrire, sous la forme d'une synthèse factuelle, la façon dont l'activité de l'établissement ainsi que les effets qu'elle produit sont perçus par les parties prenantes. À l'inverse, les questions ouvertes donnent plutôt des indications sur les satisfactions internes et sur les pistes d'amélioration.

3.5) Articulation des évaluations

Tous les modèles d'évaluation des établissements scolaires reposent sur une articulation entre l'auto-évaluation et l'évaluation externe. Le regard extérieur semble indispensable pour engager le processus réflexif et cognitif. Celui-ci impose des échanges entre les parties prenantes à l'activité évaluée et les évaluateurs. Ces échanges vont agir comme un miroir pour les acteurs et permettre l'auto-analyse de l'activité. L'évaluation va porter ses effets et modifier les perceptions et les représentations des différentes parties prenantes. Dans ce processus, la démarche d'auto-évaluation préalable permet d'amorcer la démarche d'évaluation⁵⁵. En pratiquant l'auto-évaluation, les parties prenantes à l'activité évaluée sont déjà dans une posture de distanciation et de questionnement par rapport à leurs pratiques collectives et leurs postures quotidiennes. L'évaluation externe vient alors conforter et compléter l'auto-évaluation posée par les parties prenantes.

⁵² Sur le sujet, voir Ria, L. (2020). L'établissement-apprenant. Lieu stratégique de développement professionnel des équipes éducatives, in E. Tournier (coord.), « Personnels de direction, responsabilités, missions et éthique », 229-234, Dossier Canopé <https://www.reseau-canope.fr/notice/les-personnels-de-direction-en-eple.html>

⁵³ Sur le sujet, voir Leclerc, M. (2013). Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'attention des leaders scolaires. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/communaute-apprentissage-professionnelle-2372.html>

⁵⁴ Germain, S. (2018). op.cit.

⁵⁵ Schildkamp, K. & Visscher A. (2009). « Factors Influencing the Utilisation of a School Self-Evaluation Instrument » Studies in Educational Evaluation vol 35, n°4 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X0900039X?via%3Dihub>

4. Critères d'évaluation

4

4.1) Référents éducatifs et managériaux

Le choix des critères d'évaluation n'est pas neutre puisque les variables retenues vont permettre d'orienter l'activité de l'établissement scolaire. Il semble important que les critères d'évaluation soient définis clairement et connus de tous avant que l'établissement entre en démarche d'évaluation. L'ensemble des critères constitue, en quelque sorte, la « règle du jeu » de l'activité évaluée. Savoir à l'avance sur quoi portera l'évaluation permet de donner du sens à l'activité professionnelle et de la motivation aux acteurs. Dans un établissement, chacun est expert dans son domaine et l'ensemble des critères d'évaluation permet à chacun d'identifier son apport personnel à l'activité globale de tous.

Le modèle dominant de l'évaluation des établissements est celui de l'évaluation globale, ce qui permet de la centrer sur les interactions sans dissocier les approches selon des critères fonctionnels. Dans sa logique, l'évaluation globale nécessite de définir un référent. Les établissements sont alors évalués selon « un référent définissant ce qui pourrait caractériser un établissement au fonctionnement parfait ; ce référent énumère les différentes dimensions de la vie de l'établissement qui constituent le référent initial [...] : pilotage, communication interne et externe, vie scolaire, qualité pédagogique, performances ainsi qu'une série d'indicateurs qualitatifs de jugement pour chacun de ces aspects »⁵⁶.

Dans la pratique, le système d'évaluation propose un ensemble de référents éducatifs et managériaux qui couvrent tout le champ de l'activité des établissements scolaires⁵⁷. Ces référents sont communs à l'auto-évaluation et à l'évaluation externe. Ils constituent le socle du questionnement de l'évaluation globale.

⁵⁶ Demailly, L. (1999). « Chantier commun, évaluation d'établissement et formation : la formation de surcroît ? » dans Pelletier, G. (dir.) (1999). Former les dirigeants de l'éducation. De Boeck.

⁵⁷ Dans sa formulation anglophone, la construction des référents suppose de définir la « Good School », l'établissement au fonctionnement souhaité. Si la démarche peut paraître surprenante (il s'agit de définir des critères objectifs sur un sujet hautement subjectif), elle est confortée par les pratiques exhaustives d'étalonnage éducatif (benchmarking) qui permettent aux chercheurs d'identifier les variables qui portent leurs effets sur les apprentissages.

4.2) Domaines d'évaluation

Les différents référents éducatifs et managériaux sont généralement regroupés par domaine de façon à obtenir une présentation synthétique et cohérente⁵⁸. Le tableau suivant présente les principaux domaines d'évaluation des établissements scolaires.

Tableau : Les domaines d'évaluation de l'établissement scolaire

Concertation pédagogique	Il s'agit d'évaluer les pratiques de concertation pédagogique au sein de l'établissement scolaire, de savoir si elles imprègnent dans la culture professionnelle, de comprendre la façon dont elles sont favorisées et si elles permettent d'aboutir à des actions concrètes.
Orientation stratégique	Il s'agit d'évaluer la capacité de l'établissement à s'inscrire dans une démarche stratégique qui suppose l'analyse de son environnement, l'analyse des besoins éducatifs des élèves et la construction d'un projet d'établissement comprenant des actions concrètes et cohérentes répondant à des objectifs prioritaires pleinement identifiés.
Mutualisation de bonnes pratiques	Il s'agit d'évaluer la mutualisation des bonnes pratiques au sein de l'établissement scolaire mais aussi en-dehors au travers de l'activité de réseau et des partenariats avec la recherche.
Apprentissages	Il s'agit d'évaluer les modalités d'apprentissages des élèves, notamment les approches pédagogiques collectives qui sont mises en œuvre pour les contenus transdisciplinaires ⁵⁹ : éducation à la citoyenneté démocratique ⁶⁰ , éducation au développement durable ⁶¹ , ouverture culturelle, artistique, scientifique, technologique, internationale ⁶² ...
Modalités d'évaluation des élèves	Il s'agit d'évaluer les modalités d'évaluation des élèves qui sont mises en œuvre dans l'établissement scolaire, ce qui suppose que l'établissement mène une réflexion élargie sur les fonctions de l'évaluation (certificative, formative, diagnostique) et sur les méthodes (descriptive, sommative, interactive).
Construction des parcours d'élèves	Il s'agit d'évaluer la façon dont l'établissement identifie les élèves ayant des besoins d'adaptation de leur scolarité ainsi que la pertinence et le suivi des parcours qui sont proposés.
Coéducation	Il s'agit d'évaluer la façon dont se développe la coéducation au sein de l'établissement, quelles sont les postures relatives des parents et des enseignants et les modalités de collaboration qui se mettent en place.
Gouvernance de l'établissement	Il s'agit d'évaluer les modalités de la gouvernance de l'établissement au regard de la motivation et de l'implication des acteurs et au regard du fonctionnement général.
Climat scolaire	Il s'agit d'évaluer le climat scolaire de l'établissement, d'identifier les différentes interactions propices aux apprentissages et celles qui peuvent constituer un frein.

⁵⁸ A titre d'exemple, le projet Road to quality improvement a identifié 66 référents regroupés dans 12 domaines. The Good School – Instructions. *On the Road to Quality. Newsletter n°1 du projet Road to quality improvement*. p. 12-13

⁵⁹ Voir Edgar, M. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre

⁶⁰ L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme fait l'objet d'une approche concertée au niveau européen. Le guide élaboré par le Conseil de l'Europe identifie les compétences concernées et les descripteurs et propose des démarches pédagogiques. Conseil de l'Europe. (2008). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*. <https://rm.coe.int/global-education-guidelines-version-francaise-/168099098e>

⁶¹ La démarche d'éducation au développement durable par l'engagement transformatif a été formalisée par l'UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961_fre

⁶² La plateforme européenne e-twinning favorise l'ouverture européenne. Elle fait vivre une communauté de plus de 845 000 enseignants investis dans plus de 110 000 projets éducatifs européens impliquant 210 000 établissements primaires et secondaires. <https://www.etwinning.fr/>

4.3) Indicateurs

Les indicateurs chiffrés permettent de mesurer. Il s'agit d'une approche quantitative et non qualitative. Dans le cadre de l'évaluation des établissements, les indicateurs cherchent à quantifier l'activité. Par exemple, les indicateurs peuvent mesurer le nombre de parcours individualisés, le nombre de parents associés aux projets éducatifs, le nombre d'élèves décrocheurs identifiés et pris en charge au sein de l'établissement, etc. Les bonnes pratiques suggèrent de limiter ces indicateurs à la mesure de l'activité de l'établissement scolaire sans investir le champ des résultats des élèves qui font l'objet d'autres procédés d'évaluation.

Tous les référents ne se prêtent pas nécessairement à la mesure. Pour certains d'entre eux, la recherche de la mesure n'est pas pertinente et leur évaluation se limite à une approche qualitative. Pour prendre l'exemple de la concertation pédagogique, celle-ci relève davantage d'un état d'esprit et d'une culture professionnelle au sein des établissements scolaires. La définition d'un indicateur de mesure de cet état d'esprit n'a pas pleinement de pertinence.

Les bonnes pratiques suggèrent qu'il est préférable de laisser l'initiative de la construction des indicateurs aux établissements afin d'éviter de tomber dans le travers de la standardisation^{63 64}. Une comparaison dans le temps des indicateurs librement définis permet de mettre en perspective l'évolution de l'activité de l'établissement scolaire au regard des référents éducatifs et managériaux.

⁶³ Visite d'études 170 CZ : « School self-evaluation : setting up a new system and support for schools » op. cit.

⁶⁴ L'approche par les standards est décriée car l'évaluation qui en résulte est alors seulement envisagée comme un moyen d'atteindre des objectifs (ce qui occulte le volet amélioration des pratiques). De plus, lorsqu'ils sont trop nombreux et trop fournis, les indicateurs chiffrés de l'approche standardisée ont pour effet d'orienter l'activité des établissements scolaires vers l'optimisation budgétaire, souvent au détriment de la pédagogie. Si la mesure peut être utile à l'évaluation, la mesure n'est pas l'évaluation.

5. Pilotage de l'auto-évaluation

5

5.1) Comité d'auto-évaluation

L'auto-évaluation d'un établissement scolaire doit être pilotée et cette tâche est généralement confiée à un comité. A titre purement indicatif, la composition de ce comité, qui regroupe des représentants des différentes parties prenantes à l'auto-évaluation, pourrait être la suivante :

- un personnel de direction,
- un CPE,
- trois ou quatre enseignants,
- deux ou trois élèves,
- deux ou trois parents,
- un ou deux agents,
- un ou deux partenaires éducatifs.

La mission de ce comité est de piloter l'ensemble du processus d'auto-évaluation avant la venue des évaluateurs extérieurs. Concrètement, il s'agit de :

- réunir l'ensemble des éléments factuels descriptifs des résultats des élèves et de l'activité de l'établissement scolaire et préparer leur diffusion à l'ensemble des acteurs,
- définir les modalités de l'auto-évaluation (supports, outils, calendrier),
- associer l'ensemble des acteurs et des parties prenantes à la démarche d'auto-évaluation,
- synthétiser les retours afin de les présenter aux évaluateurs extérieurs.

5.2) Supports et outils d'auto-évaluation

Les supports d'auto-évaluation regroupent différentes données factuelles qui présentent les résultats des élèves et qui décrivent l'activité de l'établissement. Les résultats des élèves peuvent être ceux des évaluations certificatives mais aussi ceux qui sont fournis par les enquêtes larges de contrôle des acquis. Ces deux types de support ont un caractère objectif en ce sens qu'ils sont communs à tous les établissements scolaires. Ils ne couvrent que le champ des apprentissages cognitifs et n'apportent pas d'éclairage sur l'acquisition des compétences psycho-sociales.

Il existe de nombreux supports descriptifs de l'activité de l'établissement scolaire. Le premier support est le projet d'établissement, souvent assorti de fiches-actions, qui est en quelque sorte la déclaration d'intention pour l'orientation collective de l'activité de l'établissement scolaire. Les rapports d'activité, notamment les rapports annuels et leurs annexes, sont descriptifs des actions réalisées. Pour les établissements qui ont cette pratique, les portfolios⁶⁵ sont des supports descriptifs d'activité contextualisés et problématisés. Il peut s'agir des portfolios élèves, enseignants ou des portfolios d'établissements. Enfin les PGI⁶⁶ et les ENT⁶⁷ utilisés par les établissements scolaires fournissent de nombreux indicateurs factuels sur l'activité de l'établissement scolaire, sur les évaluations d'élèves, sur la vie scolaire, sur les interactions numériques avec les élèves et les parents.

L'outil principal d'auto-évaluation des établissements scolaires est l'enquête quantitative sous forme de questionnaires anonymes. Si les référents sont identiques, les questionnaires sont adaptés selon les publics évalués : enseignants, élèves, parents, autres parties prenantes. Ces questionnaires en ligne sont administrés par le comité d'auto-évaluation qui se charge de présenter la synthèse des retours aux différents acteurs avant la venue des évaluateurs externes.

Pour résumer, les différents supports et outils d'auto-évaluation sont :

- les résultats des élèves aux épreuves certificatives,
- les résultats des élèves aux enquêtes larges de contrôle des acquis,
- le projet d'établissement assorti du diagnostic partagé et des fiches-actions,
- les différents rapports d'activité,
- les indicateurs fournis par le PGI et l'ENT,
- les portfolios,
- les questionnaires en ligne.

5.3) Rapport d'auto-évaluation

La finalisation de la démarche d'auto-évaluation se concrétise par un rapport qui est généralement rédigé par le Comité. Ce rapport fait la synthèse de l'auto-évaluation, il présente les traits saillants dans une optique opérationnelle⁶⁸. Ce rapport est destiné aux évaluateurs externes mais aussi aux parties prenantes à l'évaluation. Contrairement au projet d'établissement qui est en quelque sorte une déclaration d'intention qui cherche à orienter l'activité en début de cycle, le rapport d'auto-évaluation est une déclaration de réalisation assortie de pistes d'amélioration. Le rapport d'auto-évaluation contient les appréciations de l'établissement sur l'activité qu'il réalise. Il diffère ainsi des rapports d'activité qui sont purement factuels. Les trois enjeux de l'évaluation sont contenus dans le rapport : il permet aux acteurs de rendre compte de leur activité, d'envisager des pistes d'amélioration et de s'emparer pleinement de leur pouvoir d'agir.

Le rapport d'auto-évaluation reprend généralement pour trame les domaines d'évaluation sans entrer nécessairement dans le détail des référents. Il présente la synthèse des appréciations des acteurs sur l'activité de l'établissement en faisant ressortir les points forts, qui sont des fiertés pour l'établissement⁶⁹, et les pistes d'amélioration. Il fait généralement l'objet d'une présentation aux prenantes à l'auto-évaluation pour validation avant d'être diffusé aux évaluateurs externes.

⁶⁵ Les portfolios sont des outils d'évaluation des compétences. Ils sont descriptifs d'une activité réalisée en lien avec une problématique d'acquisition de compétences. Ils sont associés à une démarche pédagogique qui repose sur un cycle réflexif. Ils peuvent être considérés comme un outil d'auto-évaluation du processus d'acquisition de compétences.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.

Barrett, H. (2004). *Electronic portfolios as digital stories of deep learning. Emerging digital tools to support reflection in learner-centered portfolios*. Puyallup : electronicportfolio.org.

Attwell, G. Chraszcz, A. Pallister J. Hornung-Prahauser, V. Hilzenhauser W. (2007). « Grab your future with an e-portefolio : study on new qualifications and skills needed by teachers and career counsellors to empower young students with e-portefolio concepts and tools » *More Self Esteem with my E-Portefolio. Salzburg Research Forschungsgesellschaft*.

⁶⁶ Progiciel de gestion intégré. Le plus utilisé dans le secondaire est la solution Pronote.

⁶⁷ Espace numérique de travail. Les solutions sont souvent développées par les collectivités locales et diffèrent selon les académies.

⁶⁸ Les temps de lecture de rapport d'auto-évaluation sont souvent prévus entre 20 et 30 minutes, ce qui correspond à une dizaine de pages au maximum.

⁶⁹ Beaucoup d'établissements scolaires font preuve d'innovation : ils génèrent des pratiques nouvelles, d'abord isolées, qui répondent mieux aux problématiques éducatives et qui sont progressivement appropriées par le corps social.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris. Presses universitaires de France.

6. Ressources

6.2) Dispositifs européens et recherche-actions

Pour la très grande majorité des pays européens, les dispositifs d'évaluation des établissements, qui ont été élaborés sont maintenant pleinement aboutis. Les chercheurs ont été invités pour tester la démarche et élaborer des outils, les praticiens de terrain ont été associés. Différents exemples européens ont servi à l'élaboration de ce guide.

Whole School Evaluation. Management, Leadership and Learning. (WSE/MLL) en République d'Irlande

McNamara, G. et O'Hara, J. (2012). *From Looking at Our Schools (LAOS) to Whole School Evaluation--Management, Leadership and Learning (WSE-MLL): The Evolution of Inspection in Irish Schools over the Past Decade* Educational Assessment, Evaluation and Accountability vol 24, n°2.

De nombreux rapports d'évaluation d'établissement sont accessibles sur internet.

How good is our school en Ecosse

https://education.gov.scot/improvement/Documents/Frameworks_SelfEvaluation/FRWK2_NIHeditHGIOS/FRWK2_HGIOS.pdf

Projet Road to quality improvement en République Tchèque

Recherche-actions menée sur 3 ans (2009-2012) qui a impliqué 531 établissements de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Ce projet s'est inspiré des dispositifs existants en Autriche, aux Pays-Bas, en Ecosse, en Islande et en Slovaquie, ainsi que des résultats du projet *Effective self-evaluation of schools ESSE* de 2003 publié par la SICI https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=17934

La version anglaise du site n'est plus disponible. Toute la démarche de recherche-actions et les outils élaborés sont présentés dans les quatre Newletters « On the Road To Quality » publiées entre 2009 et 2012.

6.1) Ouvrages

Au-delà des références déjà citées, la construction de ce guide s'est appuyée sur un certain nombre de ressources. Il semble utile de citer quelques ouvrages globalisants sur le sujet qui sont considérés comme des références documentaires par les praticiens des systèmes d'évaluation d'établissements scolaires.

Chapman, C. Mujs, D. Reynolds, D. Sammons, P. & Teddie, C. (dir.) (2016) *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. London : Routledge.

Crahay, M. (dir.) (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement »

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London Routledge Falmer.

Kellagan, T., Stufflebeam, D.L., Wingate, L.A. (eds) (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers

Morisson, K. (1993). *Planning & accomplishing school-centered evaluation*. Norfolk. Peter Frances Publishers.

6.3) Synthèse d'activité de réseau

L'activité de réseau du CEDEFOP, qui associe les chercheurs et les praticiens des différents pays européens, lui a permis de devenir une référence pour le développement d'outils concrets de mise en œuvre d'une démarche d'amélioration dans les établissements scolaires. L'ouvrage de synthèse du CEDEFOP a été une référence utile pour l'élaboration de ce présent guide.

Handbook for VET providers

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3068>

7. Fiches outils

FICHE OUTIL 1

Fiche 1 : Comment associer les parties prenantes à la démarche d'auto-évaluation ?

Les parties prenantes

L'action éducative se construit par de nombreuses interactions entre enseignants et élèves en premier lieu, mais aussi par les interactions qui se créent entre élèves du fait de l'apprentissage par les pairs, par les interactions entre enseignants qui collaborent et qui mutualisent leurs pratiques, par les interactions avec les parents selon une logique d'alliance éducative et par les interactions avec les partenaires éducatifs de l'établissement scolaire. Lorsqu'il s'agit d'initier un processus réflexif et cognitif sur l'action éducative de l'établissement scolaire, envisagée dans sa globalité, il semble important d'associer l'ensemble des parties prenantes, c'est-à-dire les enseignants, les élèves, les parents et les partenaires éducatifs.

L'adhésion des acteurs au processus d'évaluation

Dans une logique systémique, l'évaluation globale se porte davantage sur les interactions que sur les individus, il ne s'agit pas d'évaluer une somme de pratiques et de postures individuelles mais le construit collectif de l'établissement. L'auto-évaluation n'a de sens que si elle permet d'impliquer l'ensemble des acteurs. La démarche d'évaluation de l'établissement suppose donc, en premier lieu, d'obtenir l'adhésion des acteurs. Sans cette adhésion, l'évaluation ne serait que partielle, elle serait l'expression de quelques acteurs et ne permettrait pas de refléter l'ensemble de l'activité éducative de l'établissement. L'adhésion de différentes parties prenantes pose le problème de la légitimité : il faut que chacune soit pleinement reconnue par les autres comme acteurs à part entière du processus d'apprentissage. Les enseignants, notamment, peuvent avoir des réticences à associer les élèves et les parents à la démarche d'évaluation globale. Certains personnels de direction peuvent aussi parfois considérer qu'ils sont hors du champ de l'évaluation. Pour lever ces réticences, il semble opportun de montrer que l'évaluation porte davantage sur les apprentissages des élèves que sur les enseignements. L'adhésion des parties prenantes pourra, en partie, se mesurer au travers de leur participation aux questionnaires en ligne.

Finalités de l'auto-évaluation

Lever les réticences suppose aussi de s'accorder sur les finalités de l'auto-évaluation de l'établissement : il s'agit de s'interroger collectivement sur l'activité éducative globale et de porter des appréciations sous forme de jugements équilibrés sur les effets produits. Ainsi, l'auto-évaluation est, tout d'abord, un puissant vecteur de reconnaissance : reconnaissance du travail effectué, des résultats obtenus, des compétences collectives maîtrisées au sein de l'établissement, reconnaissance de l'implication des acteurs face aux différentes problématiques éducatives. L'auto-évaluation est ainsi le moyen de mettre en avant les réussites de l'établissement qui en font la fierté collective. Elle va aussi permettre de s'interroger sur le sens de l'action éducative, de chercher collectivement des pistes d'amélioration et de percevoir la capacité d'action collective.

Présentation de la démarche

Le pilotage de l'auto-évaluation est généralement confié à un Comité d'auto-évaluation, représentatif des différentes parties prenantes, qui va élaborer une démarche, retenir des critères et établir un calendrier. Ce Comité doit s'interroger sur les formes que prendra la présentation de la démarche à l'ensemble des parties prenantes. Comment informer les enseignants, les agents, les élèves, les parents et les partenaires éducatifs de la mise en œuvre de l'auto-évaluation de l'établissement scolaire ? Il semble opportun de ne pas se limiter à une simple diffusion d'informations mais de prévoir plusieurs échanges interactifs pour répondre aux nombreuses interrogations que suscite une nouvelle démarche dans un établissement scolaire.

Appropriation des supports factuels

Une vigilance particulière doit être apportée à l'appropriation des supports factuels par l'ensemble des parties prenantes. Avant de s'interroger collectivement sur l'activité éducative de l'établissement scolaire, il est utile que chacun ait connaissance des différents éléments qui permettent de décrire, de quantifier cette activité et de mettre en avant les acquis des élèves. Ces différents éléments sont :

- les résultats des élèves aux épreuves certificatives et/ou aux enquêtes larges de contrôle des acquis,
- les indicateurs fournis par les bases de données nationales et les logiciels de gestion pédagogique qui présentent différentes

caractéristiques relatives aux familles, aux personnels et à l'activité de l'établissement scolaire,

- le projet d'établissement assorti de ses fiches-actions,
- les différents rapports d'activité,
- les portfolios.

Si ces éléments sont bien connus des personnels de direction, ils nécessitent souvent un temps d'appropriation par les autres parties prenantes qui n'ont pas toujours connaissance de l'ensemble de ces supports factuels et qui découvrent parfois certains champs d'activité de l'établissement dont ils n'avaient pas connaissance.

Sensibilisation au questionnement

Les bonnes pratiques européennes en matière d'évaluation globale suggèrent que les critères d'évaluation soient présentés aux parties prenantes avant de lancer le processus. Présenter les critères permet à chacun de s'approprier « la règle du jeu » de l'évaluation, de mieux percevoir quelle peut être la contribution personnelle à une démarche globale, d'entrer dans la logique réflexive et cognitive. Il s'agit de présenter les domaines d'évaluation ainsi que les référents sur lesquels vont porter l'évaluation. Il est utile de préciser que les questionnaires sont anonymes et qu'ils sont contextualisés : les élèves, les parents, les enseignants ont des questionnaires qui leur sont, chacun, spécifiques.

Présentation de la synthèse d'auto-évaluation

Associer les parties prenantes suppose aussi de prévoir une présentation de la synthèse d'auto-évaluation en fin de démarche. Celle-ci fait partie intégrante du processus réflexif et cognitif car elle permet d'enrichir les points de vue en confrontant le ressenti personnel de chacun exprimé lors des réponses aux questionnaires au ressenti collectif présenté par la synthèse. Pour que les parties prenantes soient pleinement impliquées dans l'auto-évaluation, il est souhaitable qu'elles soient en mesure d'apporter des corrections au rapport d'auto-évaluation élaboré par le Comité d'auto-évaluation.

Fiche 2 : Comment préparer la venue des évaluateurs externes ?

Finalités communes

La venue d'évaluateurs externes peut être parfois mal perçue dans des établissements scolaires pour lesquels la pratique est nouvelle. Elle est souvent associée à un contrôle de conformité ou à un audit qui va pointer les dysfonctionnements individuels et collectifs. Pour lever les réticences, il semble important d'insister sur les finalités de l'évaluation de l'établissement qui sont communes à l'auto-évaluation et à l'évaluation externe : il s'agit de s'interroger sur les pratiques et les postures afin de porter une appréciation sur l'activité de l'établissement. Le regard externe va ainsi permettre de conforter les acteurs par la reconnaissance des fiertés de l'établissement. Il va aussi aider à faire ressortir les points d'amélioration et à identifier les capacités d'action de l'établissement scolaire. Les évaluateurs externes participent aussi à la responsabilisation des acteurs selon le principe du rendre compte.

Effet miroir

Toute la démarche d'évaluation globale repose sur l'articulation entre l'auto-évaluation et l'évaluation externe. Le processus réflexif et cognitif parvient à être initié chez les sujets évalués parce que des évaluateurs externes posent leur propre regard sur les éléments d'appréciation qui ont fait jour au travers de l'auto-évaluation. C'est par cet effet miroir que le processus est pleinement enclenché. Aussi, l'évaluation externe utilise généralement les mêmes critères que l'auto-évaluation. La « règle du jeu » est la même pour les deux types d'évaluation qui portent sur les mêmes domaines et les mêmes référents. .

Forme de la visite d'évaluation

Pour lever les réticences à la venue des évaluateurs externes, il semble important de présenter au préalable la forme que prendra cette évaluation afin chacun puisse avoir une représentation plus précise de son déroulement. Il s'agit généralement d'une visite de plusieurs évaluateurs externes qui peut durer une semaine. Ces évaluateurs ont à leur disposition les mêmes supports factuels que les parties prenantes sur les caractéristiques des familles et sur l'activité de l'établissement. Ils connaissent les critères d'évaluation retenus par l'établissement et ils ont pris connaissance du rapport d'auto-évaluation. Ils viennent pour procéder à des observations en situation dans l'établissement scolaire et à des entretiens qualitatifs. Les modalités précises des évaluations externes sont précisées par chaque académie. Les évaluateurs externes peuvent parfois venir se présenter aux parties prenantes au début du processus, au moment la création du Comité d'auto-évaluation, ce qui permet de mieux percevoir leur rôle. Pour les observations en situation, certains évaluateurs préfèrent le volontariat : ils ne viennent observer que les activités des acteurs qui se sont portés volontaires pour cette observation.

Les entretiens d'évaluation

Les entretiens d'évaluation reposent sur une approche qualitative. Il s'agit d'interroger les sujets évalués sur leur activité (les faits) et sur leurs attitudes : ce qu'ils aiment (dimension affective), ce qu'ils pensent (dimension cognitive) et ce qu'ils ont l'intention de faire (dimension conative). L'approche qualitative porte autant sur les perceptions et les représentations des acteurs que sur leurs pratiques effectives. Pour ne pas que les évaluateurs externes soient dans le jugement, les entretiens d'évaluation prennent souvent la forme d'entretiens d'explicitation. Les évaluateurs externes pratiquent l'écoute active et l'entretien se construit de façon interactive. Il existe deux types d'entretiens : les entretiens catégoriels précèdent généralement les entretiens croisés. Les premiers permettent de recueillir les points de vue d'une catégorie de parties prenantes : les parents, les enseignants, les élèves, les agents, etc. Les entretiens croisés permettent de confronter les points de vue.

L'importance du rapport d'auto-évaluation

Le rapport d'auto-évaluation, qui contient la synthèse du dépouillement des questionnaires en ligne, est la matière principale à l'évaluation externe. L'effet miroir fonctionne quand il se porte sur les éléments d'appréciation qui remontent de l'auto-évaluation. Sans reprendre nécessairement de façon exhaustive l'ensemble des référents éducatifs et managériaux, le rapport d'auto-évaluation doit clairement mettre en avant les fiertés reconnues collectivement par l'établissement ainsi que les pistes d'amélioration qui peuvent être proposées sur certains aspects. Il doit explicitement faire référence au contexte spécifique de l'établissement scolaire et aux priorités éducatives qui ont été identifiées dans le projet d'établissement. L'évaluation externe peut parfois conduire à faire évoluer les orientations stratégiques définies par l'établissement scolaire.

Fiche 3 : Comment piloter l'auto-évaluation de l'établissement scolaire ?

Le comité de pilotage et ses missions

La conduite de projet peut s'appliquer au processus d'auto-évaluation de l'établissement scolaire puisque celui-ci revêt un aspect très opérationnel. Afin de faciliter l'adhésion de tous, les bonnes pratiques recommandent vivement que le pilotage de l'auto-évaluation soit confié à un comité représentatif des différentes parties prenantes et qu'il ne soit pas le fait des seuls personnels de direction. Pour autant, il appartient à la direction de l'établissement de définir avec précisions les missions confiées au comité de pilotage :

- organiser l'auto-évaluation de l'établissement scolaire,
- définir les critères d'évaluation dans le respect des dispositions nationales et de leurs déclinaisons académiques,
- associer l'ensemble des parties prenantes au processus d'évaluation,
- diffuser toute l'information nécessaire,
- élaborer et administrer les questionnaires d'évaluation,
- présenter une synthèse de l'auto-évaluation,
- rédiger un rapport d'auto-évaluation.

Le calendrier de l'auto-évaluation est souvent établi par la direction dans le respect des échéances académiques.

Une personne de la direction est membre du comité de pilotage. Il est préférable qu'elle soit réceptive et ouverte aux propositions faites par les autres membres. Sa présence permet d'ajuster les moyens qui seront mis à disposition du Comité de pilotage pour exercer sa mission.

Il est préférable que les membres du comité de pilotage soient volontaires et non désignés par la direction.

Les critères d'évaluation

Il appartient au comité de pilotage de définir les critères d'évaluation qui seront retenus par l'établissement dans le respect des dispositions nationales. Les critères d'évaluation doivent couvrir les quatre grands domaines prévus par le Conseil d'évaluation de l'Ecole :

- les apprentissages et les parcours d'élèves, l'enseignement ;
- la vie et le bien-être de l'élève et le climat scolaire ;
- les acteurs, la stratégie et le fonctionnement de l'établissement ;
- l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

Les critères doivent porter sur l'ensemble de l'activité de l'établissement et de ses missions. Dans une logique systémique, et pour éviter une dérive fonctionnaliste, il est préférable de ne pas établir une liste de critères qui s'approcherait d'un catalogue de pratiques associées chacune à des problématiques distinctes. Les bonnes pratiques européennes suggèrent de retenir des grands domaines d'évaluation au sein desquels sont définis des référents éducatifs et managériaux qui ont un caractère transversal en couvrant une grande partie du champ de l'activité pédagogique. Un exemple de critères d'auto-évaluation est proposé en annexe de ce guide. Il s'inspire fortement des critères élaborés dans le cadre du projet européen Road to quality improvement. La logique qui a prévalu à l'élaboration de ces critères est celle de la « Good school », celle qui aurait le fonctionnement parfait pour l'épanouissement des élèves et la réussite dans leurs apprentissages.

Les moyens accordés

Outre la présentation initiale de la démarche d'auto-évaluation aux parties prenantes et le temps de restitution prévu en fin de processus, il semble important de bien définir les modalités de diffusion d'informations. Cela nécessite souvent de mettre à disposition des outils de partage de données numériques qui permettent un libre accès à chacun aux différents supports factuels. Il est aussi nécessaire de prévoir les modalités d'administration des questionnaires en ligne ainsi que les modalités de communication vers les parties prenantes aux différentes étapes de l'auto-évaluation. La question de la rémunération des membres du comité de pilotage qui prennent en charge des aspects très opérationnels de l'auto-évaluation (élaboration et administration des questionnaires, rédaction du rapport d'auto-évaluation) n'est pas à éluder. Celle-ci peut notamment prendre la forme d'indemnités pour missions particulières. Il semble préférable d'harmoniser les pratiques entre établissements scolaires.

Le calendrier de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation se déroule sur plusieurs mois. Il faut du temps au comité de pilotage pour arrêter la démarche, définir les critères, élaborer les questionnaires et mettre en place les solutions techniques permettant leur passation. L'implication des parties prenantes se fait généralement sur un délai plus restreint. Il faut laisser un temps d'appropriation des supports factuels avant la passation des questionnaires en ligne qui se déroule généralement sur une semaine. La durée de dépouillement des questionnaires dépend de la taille de l'établissement et du nombre de questions ouvertes. La rédaction collective du rapport prend plusieurs semaines. La venue des évaluateurs externes est très rapprochée de la fin du processus d'auto-évaluation.

Fiche 4 : Comment élaborer et administrer les questionnaires d'auto-évaluation ?

Domaines et référents d'évaluation

Définir des critères d'évaluation consiste à retenir de grands domaines d'activité de l'établissement scolaire et à définir des référents éducatifs et managériaux au sein de ces domaines. S'auto-évaluer consiste à s'interroger collectivement sur ces référents. Pour chacun d'eux, il faut donc élaborer un questionnement en identifiant clairement les parties prenantes qui sont concernées. Pour certains référents, le questionnement de toutes les parties prenantes peut être pertinent, ce qui n'est pas le cas pour d'autres référents. Ainsi, en partant des référents d'évaluation, il ne s'agit pas d'élaborer un questionnaire unique, mais différents questionnaires spécifiques à chacune des parties prenantes. On distingue ainsi généralement les questionnaires enseignants (auquel on peut inclure la direction), élèves, parents, agents et partenaires éducatifs (le cas échéant).

La démarche d'élaboration des questionnaires suppose d'identifier des variables opérationnelles. « Variables » : il s'agit d'éléments qui peuvent évoluer. « Opérationnelles » signifie que le questionnement peut amener à des changements concrets. Les bonnes pratiques suggèrent qu'il n'y ait qu'une variable par question. La formulation des questions ne doit pas orienter les réponses. Les questions peuvent porter sur les faits (ce qui est fait ou non et à quel degré, en complément des supports factuels déjà diffusés) et/ou peuvent recueillir les points de vue des acteurs. Il s'agit alors de s'interroger sur la pertinence des actions (la capacité à répondre aux besoins éducatifs), sur leur efficacité (la capacité à faire réussir les élèves dans leurs apprentissages), sur leur équité (la capacité à garantir les mêmes chances de réussite quel que soit le profil des élèves) et sur leur qualité (la capacité à augmenter la satisfaction perçue par les élèves). Concrètement, les questions peuvent être fermées (la réponse se fait sur une échelle) ou peuvent prendre la forme de questions ouvertes (le sujet évalué peut donner un point de vue personnel). Le dépouillement des questions fermées est largement automatisé, celui des questions ouvertes nécessite un réel travail de synthèse.

Pour prendre un exemple, pour le référent « Lieux de concertation », la question posée est la suivante : « Les personnels de l'établissement disposent de lieux de concertation librement et facilement accessibles ? ». Il s'agit d'une question fermée qui propose une échelle : « Pas du tout d'accord », « Partiellement d'accord », « Plutôt d'accord », « Tout à fait d'accord » (il est préférable de construire une échelle paire afin d'éviter le biais des choix médians). Il n'est pas nécessairement utile de l'accompagner d'une question ouverte.

A l'inverse, pour le référent « Mutualisation entre pairs », la première question est : « Les enseignants mutualisent volontiers leurs pratiques au sein de l'établissement ? ». La réponse est d'abord fermée avec une échelle : « Pas du tout vrai », « Partiellement vrai », « Plutôt vrai », « Totalement vrai ». Il peut être utile de faire une ouverte conditionnelle à ceux qui ont répondu « Pas du tout vrai » et « Partiellement vrai » pour les interroger sur les freins à la mutualisation des pratiques : « D'après vous, quels sont les freins à la mutualisation des pratiques ? » avec une réponse libre.

L'élaboration des questionnaires

La passation et le dépouillement

Très concrètement, les questionnaires peuvent être administrés en utilisant le PGI de l'établissement (ex : Pronote), ou l'ENT (ex : e-lyco, e-primo) ou en ayant recours à une solution externe (ex : Google Forms). Quelle que soit la solution retenue, il faut s'assurer que l'ensemble des parties prenantes a bien accès au bon questionnaire en ligne et définir un calendrier de passation. Il faut souvent prévoir une à deux semaines de passation. La solution retenue permet de générer des statistiques pour chacune des questions fermées. Lorsque la même question est posée aux différentes parties prenantes, il est riche de montrer les écarts statistiques sur les réponses. Le dépouillement des réponses aux questions ouvertes est plus long. Il nécessite un travail de synthèse.

La synthèse finale

On peut distinguer la partie statistique du questionnaire de celle de la synthèse des réponses aux questions ouvertes. Pour la partie statistique, la synthèse permet de présenter la perception collective vis-à-vis des référents éducatifs et managériaux. Il s'agit du point de vue statistique global de l'établissement (avec toutes les nuances que le dépouillement peut apporter). Présenter un tel point de vue collectif permet à chacun des acteurs de se situer, de prendre conscience que sa perception personnelle n'est nécessairement partagée par les autres acteurs. Le processus réflexif est ainsi conforté, les représentations individuelles peuvent évoluer vers des éléments de culture commune. Derrière les variables opérationnelles des questionnaires existent des variables implicites qui permettent de faire évoluer les postures et les pratiques autour d'une vision partagée par l'ensemble des acteurs, d'un système de valeur en commun, de façon à ce que l'établissement devienne une organisation apprenante.

Les réponses ouvertes sont riches d'enseignement sur les fiertés de l'établissement et sur les pistes d'amélioration qui peuvent être envisagées. Les solutions d'administration de questionnaires permettent de les générer pour chacune des questions. Il faut alors en faire une synthèse qui soit opérationnelle.

8. A propos de l'auteur

Stéphane Germain est actuellement Proviseur adjoint du lycée polyvalent Monge La Chauvinière à Nantes

Il est l'auteur de l'ouvrage « Le Management des établissements scolaires Ecoles – Collèges – Lycées » paru en 2018 aux éditions De Boeck Supérieur ainsi que de plusieurs articles sur le management et sur l'évaluation des établissements scolaires.

Il a participé en 2009 à l'élaboration du dispositif d'auto-évaluation en IUT alors qu'il était responsable du département Techniques de Commercialisation de l'IUT de Saint-Nazaire, ainsi qu'à plusieurs visites d'études du CEDEFOP sur l'évaluation des établissements scolaires en 2012.

9. Annexe : Critères d'auto-évaluation

Le tableau suivant propose des critères d'auto-évaluation comprenant 167 questions portant sur 68 référents réunis dans 9 domaines. Il s'agit d'une adaptation des critères établis par le projet européen « Road to quality improvement » selon une logique de « Good School » : un établissement au fonctionnement parfait pour l'épanouissement des élèves et la réussite de leurs apprentissages.

La démarche est exhaustive. A l'échelle d'un établissement, il ne s'agit pas de retenir tous les critères mais de sélectionner ceux qui paraissent pertinent au regard du contexte de l'établissement, de son histoire et de la culture professionnelle des personnels. Toutes les questions ne sont pas

posées à l'ensemble des parties prenantes, il existe des questionnaires distincts pour les parents, les élèves, les enseignants, les partenaires, les agents et la direction. Les questions génériques peuvent être déclinées sous forme de questions fermées (il s'agit alors de connaître la perception collective en croisant les regards) ou de questions ouvertes (il s'agit alors de connaître les problèmes rencontrés et les pistes d'amélioration suggérées).

► La fiche 4 : « Comment élaborer et administrer les questionnaires d'auto-évaluation ? » donne des précisions sur la démarche concrète d'élaboration des questionnaires.

9

Les critères d'évaluation d'un établissement scolaire (9 domaines, 68 référents, 167 questions)

Domaines	Référents	Questionnement	Évalués
Concertation pédagogique	Diagnostic partagé	- Pour une meilleure compréhension des phénomènes, les personnels de l'établissement croisent volontiers les regards et partagent leurs points de vue, ils ont une pratique affirmée de diagnostic partagé ? - La pratique du diagnostic partagé porte sur toute l'activité de l'établissement scolaire : de la construction du projet d'établissement au diagnostic individuel des élèves ?	DIRECTION ENSEIGNANTS AGENTS
	Interdisciplinarité	L'interdisciplinarité et l'apprentissage des compétences transdisciplinaires font l'objet d'une concertation pédagogique élargie au sein de l'établissement scolaire ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Temps de concertation	- Les personnels de l'établissement s'engagent volontiers dans des temps de concertation collective ? - La concertation pédagogique est reconnue comme étant inhérente au métier d'enseignant ? - Les moments de concertation collective sont faciles à trouver au sein de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS AGENTS
	Lieux de concertation	Les personnels de l'établissement disposent de lieux de concertation librement et facilement accessibles ?	DIRECTION ENSEIGNANTS AGENTS
	Outils de concertation	Les personnels de l'établissement disposent d'outils numériques (messagerie, espace de travail collaboratif) qui favorisent la concertation pédagogique ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Parties prenantes	- L'établissement attache une importance particulière à la constitution des différentes équipes pédagogiques ? - La concertation pédagogique inclut les différentes parties prenantes à l'action envisagée ? - La prise en compte des parties prenantes est plutôt envisagée sous la forme d'une consultation ou sous celle d'une association ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Action collective	La concertation pédagogique permet d'élaborer des actions concrètes et opérationnelles qui sont réellement mise en œuvre par l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
Orientation stratégique	Environnement éducatif	- L'établissement a une démarche d'analyse de son environnement éducatif ? - Les tendances d'évolution de l'environnement éducatif sont pleinement identifiées ? - Les partenaires éducatifs potentiels ont été pleinement identifiés ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Besoins éducatifs des élèves	- Les besoins éducatifs spécifiques du public scolaire de l'établissement sont pleinement identifiés ? - Les liens avec les partenaires éducatifs qui accompagnent certains élèves permettent d'identifier des besoins spécifiques ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS

Domaines	Référents	Questionnement	Évalués
Orientation stratégique	Stratégie éducative	- Il existe une volonté collective au sein de l'établissement pour s'adapter aux spécificités de l'environnement et aux besoins éducatifs spécifiques des élèves ? - L'établissement définit ses propres objectifs de stratégie éducative ? Ces objectifs sont compris par tous ? - Les acteurs ont une perception collective des priorités éducatives de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Projet d'établissement	- L'établissement a construit un projet d'établissement qui définit des actions concrètes et cohérentes en lien avec les objectifs de stratégie éducative ? - Les parties prenantes sont pleinement impliquées dans les actions du projet d'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Investissements	Les dépenses d'investissement de l'établissement sont en lien avec les objectifs de stratégie éducative ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Attribution des moyens	L'attribution des moyens se fait en respectant prioritairement les objectifs de la stratégie éducative de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Champs de compétences	- L'établissement cherche à identifier ses champs de compétences spécifiques ? - L'établissement a identifié des champs d'action collective qui nécessitent une montée en compétence individuelle et collective ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Partenariats	L'établissement a construit des partenariats durables avec des acteurs extérieurs pour des actions qui nécessitent des champs de compétences spécifiques ?	DIRECTION ENSEIGNANTS PARENTS PARTENAIRES
	Organisation du temps scolaire	- L'organisation du temps scolaire fait l'objet d'une concertation élargie à l'ensemble des parties prenantes ? - Le temps scolaire est organisé prioritairement pour favoriser la réussite des élèves dans leurs apprentissages ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Projets éducatifs	- L'établissement propose différents projets éducatifs disciplinaires ou transdisciplinaires qui s'inscrivent dans les orientations du projet d'établissement ? - Les projets éducatifs font l'objet d'une évaluation ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES
	Mixité sociale	- L'établissement attache une importance particulière au respect du principe de mixité sociale ? - La constitution des classes se fait dans le respect du principe d'hétérogénéité ? - La liaison avec les établissements d'origine des élèves entrants est développée de façon à connaître leur profil pour la constitution des classes ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Egalité des chances	- L'établissement attache une grande importance à promouvoir l'égalité des chances ? - De nombreuses actions éducatives construites au sein de l'établissement vont dans le sens de l'égalité des chances ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS

Domaines	Référents	Questionnement	Évalués
Orientation stratégique	Continuité pédagogique	- Les acteurs de l'établissement ont le souci de maintenir la continuité pédagogique pour tous les élèves ? - Les modalités de la continuité pédagogique à distance ont fait l'objet d'une réflexion collective ? - Les enseignants s'engagent volontiers pour le remplacement de leurs collègues absents ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Neutralité	- L'établissement attache une importance particulière au respect de la neutralité politique, commerciale et religieuse ? - Le respect de la neutralité a fait l'objet d'une réflexion élargie à l'ensemble des parties prenantes ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
Mutualisation de bonnes pratiques	Mutualisation entre pairs	- Les enseignants mutualisent volontiers leurs pratiques au sein de l'établissement ? - Les enseignants reconnaissent la mutualisation de pratiques comme une source de montée en compétences ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Outils de partage	- Les enseignants disposent, au sein de l'établissement, d'outils numériques de partage de document qui favorisent la mutualisation de pratiques ? - Les expérimentations menées par certains enseignants font l'objet d'une diffusion large au sein de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Immersion pédagogique	Les enseignants font des immersions dans les séances de leurs collègues et échangent sur leurs différentes approches pédagogiques ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Co-intervention	- L'établissement a mis en place des séances pédagogiques en co-intervention, construites par plusieurs enseignants ? - L'établissement a identifié des effets bénéfiques à la co-intervention ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Veille informationnelle	- Les enseignants disposent de références externes pour des ressources qui font l'objet d'un partage en ligne ? - Au sein de l'établissement, il existe un dispositif de veille informationnelle sur les nouvelles ressources éducatives en partage et sur les avancées de la recherche en éducation ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Activité de réseau	L'établissement est impliqué dans différentes activités de réseau qui permettent de mutualiser les bonnes pratiques ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Recherche-action	L'établissement est impliqué dans des dispositifs de recherche-actions qui permettent d'expérimenter des pratiques nouvelles ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
Apprentissages	Supports pédagogiques	- Le choix des supports pédagogiques utilisés par les élèves fait l'objet d'une réflexion concertée au sein de l'établissement ? - La valeur ajoutée pédagogique de l'établissement (part des supports pédagogiques qui n'a pas une origine externe) fait partie intégrante du choix des supports pédagogiques ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES

Domaines	Référents	Questionnement	Evalués
Apprentissage	Pédagogie active	• L'établissement favorise les séances d'enseignement qui mettent les élèves en activité d'apprentissage ? • Les enseignants prennent en compte les aspirations des élèves et créent des mises en situation en lien avec la vie réelle ? • Les élèves sont considérés comme des acteurs et sont placés au centre des apprentissages ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Enrichissement	• Les séances d'apprentissage sont créées de façon à favoriser les interactions entre élèves et l'apprentissage par les pairs ? • Une réflexion collective est menée par l'établissement afin de favoriser les contextes d'apprentissage par les pairs ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Outils numériques	• Les enseignants ont connaissance des fonctionnalités pédagogiques des outils numériques ? • Une réflexion collective est menée par l'établissement afin de favoriser l'intégration des outils numériques dans les apprentissages, cette réflexion nourrit la politique de développement numérique ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Citoyenneté	• Une réflexion collective est menée par l'établissement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (ECD/EDH) ? • L'ECD/EDH fait l'objet d'un projet éducatif spécifique qui propose une démarche éducative mettant les élèves en posture d'acteurs de leur citoyenneté ? • L'établissement a recours à différents partenaires publics pour sensibiliser au rôle des services publics ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Développement durable	• Une réflexion collective est menée par l'établissement pour l'éducation au développement durable (EDD) ? • L'EDD fait l'objet d'un projet éducatif spécifique qui propose une démarche éducative mettant les élèves en posture d'acteurs du développement durable ? • L'établissement a recours à différents partenaires pour sensibiliser aux enjeux du développement durable et accompagner les élèves dans leurs projets de développement durable ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Orientation active	• Une réflexion collective est menée par l'établissement pour l'orientation active des élèves ? • L'orientation active fait l'objet d'un projet éducatif spécifique qui propose une démarche éducative permettant de faire évoluer les représentations individuelles en mettant les élèves en posture d'acteurs de leur orientation ? • La démarche d'orientation active proposée aux élèves les amène à être au contact d'acteurs de la formation et du monde professionnel ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Ouverture internationale	• Une réflexion collective est menée par l'établissement pour son ouverture internationale ? • L'ouverture internationale de l'établissement le conduit à nouer des partenariats durables avec des établissements scolaires étrangers pour développer des projets éducatifs communs ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES

Domaines	Référents	Questionnement	Évalués
Apprentissage	Ouverture culturelle et artistique	• Une réflexion collective est menée par l'établissement pour son ouverture culturelle et artistique ? • L'ouverture culturelle et artistique de l'établissement fait l'objet d'un projet éducatif spécifique qui propose différents parcours de découverte aux élèves ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Ouverture scientifique et technologique	• Une réflexion collective est menée par l'établissement pour son ouverture scientifique et technologique ? • L'ouverture scientifique et technologique de l'établissement fait l'objet d'un projet éducatif spécifique qui propose différents parcours de découverte aux élèves ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
Modalités d'évaluation des élèves	Référentiels de connaissances et de compétences	• Toutes les parties prenantes ont connaissance des référentiels de connaissances et de compétences ainsi que des échelles descriptives qui leur sont associés ? • L'établissement dispose d'outils d'évaluation des compétences psycho-sociales ? • Les parties prenantes se sont appropriées l'ensemble des outils d'évaluation descriptive utilisés par l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Evaluation interactive	• Une réflexion a été menée par l'établissement pour proposer aux élèves des outils d'auto-évaluation ? • L'utilisation d'outils d'auto-évaluation par les élèves est envisagée par les enseignants pour développer la méta-cognition ? • Les outils d'auto-évaluation utilisés par les élèves leur permettent de prendre conscience de leur progression ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Evaluation certificative	• Les élèves sont informés des modalités d'évaluation certificative ? • Les élèves sont préparés aux évaluations certificatives ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Evaluation formative	• Une réflexion a été menée par l'établissement sur les modalités de l'évaluation formative ? • Les enseignants disposent de tous les outils numériques permettant l'évaluation formative ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Evaluation diagnostique	• Les outils de positionnement individuel des élèves sont utilisés collectivement au sein de l'établissement ? • Les tests de positionnement sont largement diffusés aux parties prenantes ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
Construction des parcours d'élèves	Individualisation	• L'établissement s'engage volontiers dans la construction de parcours spécifiques pour certains élèves selon une logique d'individualisation ? • Les parcours individualisés construits par l'établissement peuvent contenir une adaptation conséquente du temps scolaire de l'élève ? • L'établissement accepte volontiers que des partenaires extérieurs interviennent pour la construction des parcours individualisés ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES

Domaines	Référents	Questionnement	Évalués
Construction des parcours d'élèves	Cellule de veille	- Il existe, au sein de l'établissement, une cellule de veille qui est chargée d'identifier tous les élèves qui sont susceptibles de faire l'objet d'adaptation de scolarité ? - Les regards croisés de la cellule de veille permettent d'affiner les diagnostics de façon à renforcer la pertinence des actions envisagées dans les parcours individualisés ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Alliance éducative	- Les parcours individualisés des élèves sont construits dans une logique d'alliance éducative qui implique l'élève, ses parents, l'établissement et éventuellement des partenaires extérieurs ? - Différents partenaires sont impliqués dans la construction de certains parcours ? - Les parcours individualisés font l'objet d'une formalisation spécifique qui précise l'ensemble des adaptations envisagées ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES
	Inclusion	- Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont pleinement identifiés et bénéficient de dispositifs d'accueil et de scolarisation spécifiques ? - La direction et les enseignants sont pleinement investis dans la mise en place et le suivi des dispositifs d'inclusion ? - Les acteurs de l'établissement disposent des connaissances et du soutien nécessaires pour mettre en œuvre ces dispositifs ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES
	Adaptation scolaire	- L'établissement propose des parcours spécifiques aux élèves qui ont des problèmes d'adaptation scolaire ? - L'établissement fait une distinction entre le comportement des élèves et la progression de leurs apprentissages ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS
	Aide aux devoirs	L'établissement propose un dispositif d'aide aux devoirs aux élèves qui en ont besoin ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Soutien Remédiation	- L'établissement propose un dispositif de soutien et de remédiation aux élèves qui en ont besoin ? - Les modalités de soutien et de remédiation ont été définies de façon collective et concernent des élèves issus de différentes classes ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Passerelles	- Sur l'année scolaire, l'établissement accueille volontiers, sur places vacantes, des élèves extérieurs et met en place les passerelles nécessaires à leur bonne intégration scolaire ? - L'établissement accompagne volontiers ses élèves pour un changement d'établissement en cours d'année scolaire et met en place les passerelles nécessaires à ces réorientations ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES
	Décrochage	- Les élèves en situation ou en risque de décrochage scolaire sont pleinement identifiés au sein de l'établissement ? - Pour chaque élève décrocheur, l'établissement est en mesure d'identifier les principales causes afin de cerner le profil de décrochage et les points d'accroche ? - Les élèves décrocheurs bénéficient d'un parcours individualisé qui prend en compte leur profil et qui se construit dans le temps en fonction des points d'accroche ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES
	Suivi des parcours	- Les différents parcours individualisés font l'objet d'un suivi régulier au sein de l'établissement scolaire ? - Des actions correctrices peuvent modifier les parcours individualisés en cours d'année scolaire ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES

Domaines	Référents	Questionnement	Évalués
Coéducation	Relation avec les parents	- Les parents et les enseignants ne portent pas de jugement sur autrui dans les relations qu'ils entretiennent ? - La posture de coéducation est pleinement reconnue par les parents et par les enseignants ?	DIRECTION ENSEIGNANTS PARENTS
	Collaboration éducative	- Les parents et les enseignants ont la volonté de construire ensemble une approche pédagogique en respectant le domaine de légitimité de chacun. - Les parents sont associés à la construction des projets pédagogiques de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS PARENTS
	Soutien à la parentalité	- L'établissement propose un dispositif de soutien à la parentalité aux parents qui en expriment le besoin ? - L'établissement a conscience de la diversité des postures de parents et respecte chacune d'elles ?	DIRECTION ENSEIGNANTS PARENTS
	Implication des parents	- Les parents disposent d'un espace et d'outils spécifiques qui permettent leur implication ? - Les parents ont des propositions pour s'impliquer dans des projets éducatifs qui concernent des classes, des groupes d'élèves ou l'établissement scolaire ?	DIRECTION ENSEIGNANTS PARENTS
Gouvernance de l'établissement	Ressources humaines	- Les personnels de l'établissement sont épanouis dans leur activité professionnelle ? - Les aspirations professionnelles et les besoins des personnels de l'établissement sont pris en compte ? - Les personnels de l'établissements estiment être reconnus professionnellement ? - Les initiatives personnelles sont encouragées et soutenues ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS PARTENAIRES
	Dialogue pédagogique	- L'établissement a mis en œuvre des modalités de dialogue pédagogique individuel entre enseignant et direction ? - L'utilité du dialogue pédagogique est reconnue par tous, il amène des changements qui n'auraient pas pu se faire sans lui ?	DIRECTION ENSEIGNANTS
	Information	- Les informations sont diffusées au sein de l'établissement en toute transparence ? - Chacun est conscient de son rôle dans la diffusion de l'information au sein de l'établissement ? - Les modalités de diffusion de l'information au sein de l'établissement ont fait l'objet d'une réflexion collective ? - Il existe des supports d'information qui décrivent le fonctionnement de l'établissement scolaire ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS
	Décision	- Les personnels de l'établissement estiment avoir le degré d'autonomie nécessaire à l'exercice de leur activité professionnelle ? - Les différentes parties prenantes sont associées aux prises de décision les concernant ? - Les différents conseils jouent pleinement leur rôle d'organes de décisions collectives ? - Les acteurs de l'établissement parviennent à mettre en place des procédés de décision collective respectant les points de vue de chacun ? - La direction est pleinement reconnue dans son rôle d'arbitrage ? - Des enseignants sont pleinement reconnus comme référents pour des actions pédagogiques précises ? - Les différentes parties prenantes ont une vision claire de la répartition des décisions au sein de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS

Domaines	Référents	Questionnement	Evalués
Gouvernance de l'établissement	Missions particulières	• Il existe des missions particulières au sein de l'établissement qui sont reconnues par tous ? • Les personnes en charge des missions particulières disposent des compétences et de l'autonomie nécessaires pour les mener à bien ? • La rémunération des missions particulières est transparente ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Communication	• Les modalités de communication avec les tiers ont fait l'objet d'une réflexion collective ? • L'établissement cherche à promouvoir une image qui est cohérente avec sa stratégie éducative ? • Les supports de communication externe sont appréciés par les parents ? • L'établissement cherche à mesurer l'impact de sa communication externe ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS PARTENAIRES
	Organisation	• Le fonctionnement de l'établissement repose sur des règles et des procédures qui sont connues et comprises par toutes les parties prenantes ? • L'organisation de l'établissement s'adapte aux évolutions du contexte ? • Chacun peut être source de proposition pour faire évoluer l'organisation de l'établissement ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS AGENTS
Climat scolaire	Respect des élèves	• Les élèves se sentent respectés, reconnus dans leurs droits et dans leurs aspirations personnelles ? • L'établissement a le souci d'identifier les élèves qui pourraient être en mal-être du fait d'interactions avec d'autres personnes de l'établissement ? • L'établissement a le souci d'identifier les élèves qui pourraient être victimes de violence (sous toute ses formes) de la part d'autres élèves ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Socialisation	• Les règles de la vie collective dans l'établissement sont connues de tous et appliquées ? • L'ambiance générale de l'établissement favorise les interactions positives entre élèves et la bonne intégration de chacun ? • La communication entre élèves se fait sous une forme non violente ? • L'établissement a développé des dispositifs de régulation des interactions entre les élèves ? • L'établissement a développé des dispositifs de régulation de la violence entre élèves ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Relation pédagogique	• L'établissement porte une attention particulière à la relation pédagogique qui se noue entre les élèves et les enseignants ? • L'éthique relationnelle des enseignants les conduit à adopter une posture bienveillante envers tous les élèves ? • Face aux élèves, les personnels de l'établissement sont dans une posture d'exemplarité, de rigueur, d'écoute et de valorisation ?	AGENTS DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Vie de l'élève	• L'établissement a mis en place un dispositif d'accueil et d'intégration des élèves entrants ? • Les élèves sont impliqués dans la vie de l'établissement, notamment par le biais de leurs instances représentatives ? • L'établissement attache une importance particulière au bien-être des élèves ? • L'établissement accompagne les élèves dans leurs initiatives individuelles et collectives en lien avec le projet d'établissement ? • L'engagement des élèves est reconnu et valorisé ? • Les élèves disposent d'espaces de libre expression ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS
	Cadre scolaire	• L'aménagement des espaces et les équipements sont propices aux apprentissages et à la vie des élèves dans l'établissement ? • Les différentes parties prenantes sont force de propositions pour l'amélioration du cadre scolaire ? • Les élèves disposent d'espaces de détente et de travail collaboratif au sein de l'établissement ? • L'établissement accueille volontiers des activités extrascolaires au profit de ses élèves ?	DIRECTION ENSEIGNANTS ELÈVES PARENTS

Table des matières

01

Mise en perspective européenne p.3

- 1.1) Recommandation européenne depuis 2001
- 1.2) Activité de réseau au niveau européen
- 1.3) Cadre européen de référence en 2009
- 1.4) Recherche-action sur l'évaluation des établissements
- 1.5) Nouvelle posture d'évaluation
- 1.6) Formalisation d'outils d'aide au diagnostic en 2013
- 1.7) Modèle commun de l'évaluation des établissements

02

Apports de la recherche p.6

- 2.1) Nouveau paradigme sur le changement éducatif
- 2.2) Prise en compte de la complexité
- 2.3) Légitimité du changement
- 2.4) Nécessité d'une évaluation globale
- 2.5) Apport du courant de l'amélioration des écoles
- 2.6) Résistance à l'évaluation
- 2.7) Bonnes pratiques d'évaluation

03

Démarche d'auto-évaluation p.9

- 3.1) Processus réflexif et cognitif
- 3.2) Périmètre de l'auto-évaluation
- 3.3) Diagnostic et évaluation
- 3.4) Questionnement
- 3.5) Articulation des évaluations

04

Critères d'évaluation p.14

- 4.1) Référents éducatifs et managériaux
- 4.2) Domaines d'évaluation
- 4.3) Indicateurs

05

Pilotage de l'auto-évaluation p.17

- 5.1) Comité d'auto-évaluation
- 5.2) Supports et outils d'auto-évaluation
- 5.3) Rapport d'auto-évaluation

06

Ressources p.19

- 6.1) Ouvrages
- 6.2) Dispositifs européens et recherche-actions
- 6.3) Synthèse d'activité de réseau

07

Fiches-outils p.20

- Fiche 1 : Comment associer les parties prenantes à la démarche d'auto-évaluation ?
- Fiche 2 : Comment préparer la venue des évaluateurs externes ?
- Fiche 3 : Comment piloter l'auto-évaluation des établissements scolaires ?
- Fiche 4 : Comment élaborer et administrer les questionnaires d'auto-évaluation ?

08

À propos de l'auteur p.28

09

Annexe : Critères d'auto-évaluation p.28



manag'educ