

L'autoévaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement ?

Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes

Romuald Normand

Laboratoire Triangle UMR 5206
Institut français de l'éducation
École normale supérieure de Lyon

La démarche d'autoévaluation de l'expérimentation et du projet d'établissement est peu développée en France. Pourtant, comme le montrent des expériences réalisées dans d'autres pays, elle peut constituer un levier de la dynamique de changement de l'établissement et d'amélioration de ses résultats. Après avoir décrit le contexte de mise en œuvre de l'autoévaluation en Écosse, Angleterre et Nouvelle-Zélande, cet article propose quelques pistes susceptibles d'aider le chef d'établissement à piloter le conseil pédagogique et à jeter les bases d'une nouvelle approche de l'évaluation de son établissement partagée avec ses équipes.

L'évaluation de l'établissement public local d'enseignement (EPL) en France, contrairement à d'autres pays, est encore assez peu développée. Même si les établissements scolaires établissent aujourd'hui des contrats d'objectifs avec les autorités académiques, et que le projet d'établissement s'appuie sur un diagnostic, le chef d'établissement dispose d'assez peu de ressources et d'outils pour sensibiliser ses équipes pédagogiques à une culture de l'évaluation. Certes, des instruments existent, comme les indicateurs de pilotage des établissements secondaires (IPES) ou les évaluations nationales en français et en mathématiques, mais ils relèvent d'une approche de l'évaluation externe, et servent davantage au pilotage qu'à une réflexion sur la dynamique de changement de l'organisation pédagogique et des pratiques d'enseignement [1]. Pour remédier à cet inconvénient, une démarche d'autoévaluation, comme celle pratiquée dans d'autres pays, apparaît une solution intéressante pour améliorer la coordination d'activités souvent éclatées entre l'administra-

tif, l'éducatif et le pédagogique, mais aussi pour susciter une réflexion d'ensemble sur la définition et la mise en œuvre du projet d'établissement. L'autoévaluation peut permettre d'ouvrir « la boîte noire » de l'établissement scolaire en donnant à voir les logiques d'action et les valeurs conditionnant un véritable changement améliorant la réussite des élèves. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre quelques exemples empruntés à la situation de pays déjà avancés en matière d'autoévaluation [2] : l'Écosse, l'Angleterre et la Nouvelle-Zélande. Même si, en France, ces démarches apparaissent relativement difficiles à mettre en œuvre à l'échelle de l'établissement, nous verrons qu'elles donnent à réfléchir à une meilleure articulation entre l'évaluation, le conseil pédagogique et les expérimentations mises en œuvre dans le cadre de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. L'autoévaluation de l'expérimentation peut constituer un levier du projet d'établissement et créer une dynamique collective, en suscitant une réflexion et un travail en équipes.

I L'ÉCOSSE

Comment savoir si notre établissement est efficace ?

Contrairement à une idée répandue, l'Écosse présente bien des similitudes avec la France dans le domaine de l'éducation. Celles-ci reposent sur un fort sentiment d'identité nationale formé progressivement au travers des conflits avec l'Angleterre, le proche voisin et l'ennemi héréditaire. La société écossaise est fortement engagée en faveur de l'égalité des chances et d'un enseignement public démocratisant. Les enseignants sont attachés aux savoirs, la définition de ces derniers s'inscrivant dans la tradition et « l'héritage des Lumières ». La profession enseignante jouit d'une bonne reconnaissance auprès du public. Elle dispose d'une relative autonomie tout en combinant une adhésion assez forte à la vie syndicale et aux conceptions du service public. Les enseignants sont hostiles, comme leurs concitoyens, à l'introduction d'une logique marchande dans l'éducation et à l'ingérence du monde économique dans la question éducative. Avant la France, les responsables de l'éducation écossais ont organisé un grand débat national sur l'avenir de l'école et ils ont progressivement mis en place un socle de connaissances et de compétences à acquérir par les élèves. Une obligation de résultats s'est imposée au système éducatif qui vise l'amélioration de l'efficacité. Première différence avec la France, les résultats des établissements et les avis de l'inspection sont publics. Seconde différence, un accord assez large a été obtenu entre le gouvernement et les organisations syndicales pour

transformer le statut des enseignants. Ces derniers doivent 35 heures de service dans l'établissement moyennant un maximum de 22,5 heures dans la classe. Ils doivent satisfaire à une obligation de formation professionnelle continue. En contrepartie, ils ont obtenu une augmentation de salaire de 21 % en 3 ans.

Le ministère a fixé des objectifs au système éducatif pour faire entrer l'école écossaise dans le XXI^e siècle. Il propose aux acteurs de la communauté éducative un « voyage vers l'excellence » qui est illustré dans les documents officiels par un navigateur GPS. Les objectifs du système éducatif, qui visent à diversifier les modes d'éducation des élèves, sont organisés selon des principes d'excellence. Les enseignants doivent partager des valeurs avec les jeunes (culture de la réussite, mais aussi promotion du bien-être et du respect mutuel). Le travail doit être pensé comme un collectif, ouvert aux partenaires de l'école et orienté vers la résolution de problèmes communs. La tâche du management est de promouvoir le *leadership*, c'est-à-dire un nouveau partage des rôles et des responsabilités dans l'établissement ainsi qu'une vision commune.

L'organisation officielle des programmes scolaires est centrée sur le développement des compétences des élèves en numératie et littératie, en même temps que leur bien-être et leur santé. Ces programmes reposent sur des valeurs (sagesse, compassion, justice, intégrité) et doivent, non seulement contribuer à améliorer les résultats des élèves, mais aussi favoriser une diversité d'expériences dans l'établissement scolaire. L'accent est mis sur l'interdisciplinarité et la communauté de vie entre élèves et ensei-

gnants mais aussi sur les dispositifs d'accompagnement et de soutien personnalisé dans les apprentissages. Dans la réflexion des autorités écossaises, les apprentissages comptent tout autant que l'enseignement lui-même. C'est donc l'élève et les apprentissages qui sont au cœur du dispositif. Cela a des conséquences sur l'évaluation qui joue un rôle essentiel. L'évaluation est au service des apprentissages (*assessment for learning*) [3].

Comment l'Écosse en est-elle arrivée à ces conceptions particulières de l'évaluation, en considérant qu'elles étaient essentielles à la résolution des difficultés des élèves ? C'est la conséquence d'une réflexion conduite par les responsables de l'éducation à la suite de réformes menées au cours des années 1990. Dans le contexte de l'obligation de résultats, le ministère de l'Éducation avait introduit des évaluations nationales, établi des recommandations pour leurs usages, développé un système d'information et une batterie d'indicateurs de la performance et tenté d'introduire une culture de l'évaluation. Mais il a rencontré un certain nombre de difficultés. Les enseignants et les parents d'élèves résistaient à la passation des tests. Les données recueillies dans l'établissement étaient peu fiables et de mauvaise qualité. L'encadrement avait une compréhension limitée des enjeux de l'évaluation. Sur le terrain, les équipes disposaient d'un faible soutien et elles n'étaient guère accompagnées. Dans l'esprit des enseignants et des chefs d'établissement, l'évaluation était strictement séparée des programmes scolaires. En 1999, un rapport de l'inspection écossaise concluait que le système d'évaluation était fragmenté et peu efficace. Après une consultation

publique conduite en 2000, des changements furent réclamés pour améliorer l'évaluation. L'inspection écossaise engagea une réflexion nouvelle afin de changer ses pratiques et promouvoir un cadre d'autoévaluation de l'établissement scolaire.

Depuis, les fonctions de l'inspection ont bien changé. Au lieu d'un contrôle et d'une surveillance étroite, les inspecteurs accompagnent la démarche d'autoévaluation de l'établissement scolaire. Les procédures d'autoévaluation sont jugés prioritaires et sont placées au centre des procédures d'audit [4]. Seule une petite fraction d'établissements fait l'objet d'une inspection annuelle (en cas de mauvais résultats ou de problèmes identifiés). Cinq grands principes ont été retenus pour les visites d'établissement :

- **Écoute** : le recueil des avis des élèves fait partie intégrante du processus d'inspection, de même que la discussion ouverte avec les enseignants.

- **Consultation** : les autorités locales et les parents sont invités à donner leur avis avant la visite de l'établissement.

- **Participation** : à la fin de l'inspection, les responsables de l'établissement et l'équipe pédagogique sont invités à compléter un questionnaire et à exprimer leur avis.

- **Discussion** : le rapport d'inspection est discuté avec le chef d'établissement et le responsable de l'autorité locale. Ces derniers peuvent utiliser une procédure d'appel auprès du ministère en cas de désaccord.

- **Conseil** : les recommandations du rapport débouchent sur un calendrier qui doit être accepté par l'établissement et l'autorité locale, ainsi qu'un suivi des changements opérés dans les 12-18 mois.

À partir du cadre d'autoévaluation de l'inspection écossaise, les membres de l'établissement sont invités à se poser un ensemble de questions sur leur situation, leurs forces et leurs faiblesses, et les moyens d'y remédier. Enseignants, responsables de l'établissement, parents d'élèves, ont à leur disposition un ensemble d'indicateurs qu'ils peuvent utiliser pour se positionner. Chaque indicateur est accompagné d'exemples détaillés de bonnes et de mauvaises pratiques, sur la base d'inspections déjà réalisées dans d'autres établissements. En tout, il existe 30 indicateurs relatifs à des domaines d'activités variés comme les résultats des élèves, la contribution de l'établissement à la communauté locale, le travail en équipes, la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages, le dialogue avec les familles, la formation dans l'établissement, le management et le *leadership*. Pour renseigner ces indicateurs, les membres de l'établissement sont invités à mobiliser plusieurs types d'informations : des données statistiques, mais aussi celles produites à la suite d'entretiens ou d'observations dans l'établissement. La démarche d'autoévaluation s'opère selon une planification et une progression sur l'ensemble de l'année scolaire. Ensuite, l'inspection écossaise confronte son propre audit aux résultats de l'autoévaluation menée par les membres de l'établissement. L'établissement est situé sur une échelle de qualité allant de 1 à 6 pour les différents domaines évalués par les indicateurs. Les informations doivent être détaillées et précisées pour chaque domaine. Cette démarche d'autoévaluation, planifiée sur l'année, est inséparable du projet d'établissement et doit entretenir la dynamique de changement de l'organisation pédagogique.

L'ANGLETERRE

Les établissements parlent par eux-mêmes

Comme L'Écosse, l'Angleterre a rencontré des problèmes à la fin des années 1990 dans la mise en œuvre de l'évaluation externe de son système éducatif. Des critiques ont été formulées à l'encontre de la politique de « stigmatisation » des établissements scolaires catégorisés comme « défaillants » dans les quartiers défavorisés. Les études sur les visites d'établissement menées par l'inspection ont montré des effets pervers sur des données faussées, des recommandations mal exécutées et des inspections pauvrement argumentées.

Une baisse de la performance a pu être observée dans certains établissements qui passaient tout leur temps à préparer les inspections dans un climat de stress. Certains d'entre eux cherchaient à se débarrasser de leurs mauvais élèves ou à renforcer leurs procédures de sélection, ce qui augmentait les abandons de scolarité et les sorties sans qualification. En 1999, le parlement a reconnu l'importance du stress des enseignants et a demandé que l'inspection rétablisse la confiance dans les établissements et cherche à promouvoir des démarches d'autoévaluation. Dans le même temps, le *National Union of Teachers* (principal syndicat des enseignants) a fait réaliser une étude pour promouvoir l'autoévaluation des établissements scolaires (« les établissements parlent par eux-mêmes ») et il a poussé au boycott des évaluations nationales [5]. Le Haut conseil de l'éducation a demandé plus de responsabilités dans le rendre compte en recommandant de renforcer le poids

de l'établissement dans le pilotage et la dynamique de changement, de mettre l'accent sur une obligation de résultats et d'alléger la pression externe.

En 2004, l'idée d'une nouvelle relation entre le gouvernement anglais et les établissements scolaires était formulée par le secrétaire d'État à l'éducation David Miliband [6]. Il affirmait que le temps était venu pour le système éducatif de mettre en place une « obligation de résultats intelligente » s'appuyant sur une démarche d'autoévaluation de l'établissement scolaire, une inspection resserrée et centrée sur la dynamique de changement et l'amélioration des pratiques pédagogiques, la mise en œuvre d'un système d'information améliorant la communication entre l'ensemble des partenaires du système éducatif. L'objectif était d'accorder plus de libertés aux établissements dans la définition de leurs priorités stratégiques, d'alléger les contraintes bureaucratiques, de renforcer les liens avec les parents d'élèves, d'utiliser des technologies de pointe dans la collecte des données et la communication entre l'échelon local et l'échelon national, et d'alléger les inspections pour en réduire les coûts relativement élevés.

Le gouvernement demandait donc aux inspecteurs d'adopter un cadre plus approprié à la compréhension des forces et des faiblesses de l'établissement. Les inspections, plus courtes, devaient s'appuyer sur des interactions avec l'équipe de direction et prendre comme point de départ la démarche d'autoévaluation conduite par l'établissement. Alors que ce dernier était alerté plus tardivement de la visite de l'inspection, afin de réduire le stress des équipes pédago-

giques, des critères communs étaient adoptés. Les inspecteurs devaient davantage s'appuyer sur des preuves objectives et se mettre au service de la dynamique de changement de l'établissement en respectant des normes et un code de conduite pour que les personnes soient traitées avec justice, courtoisie, dans un dialogue constructif et avec un minimum de stress.

La nouvelle relation avec les établissements scolaires s'appuie désormais sur un système d'information élargi comprenant différents éléments [7]. Un profil de chaque établissement fait l'objet d'une diffusion assez large. Il contient des informations sur la réussite des élèves et leur progrès, au regard des *benchmarks* relatifs aux établissements scolaires de caractéristiques et de performance similaires. Chaque unité doit préciser comment elle s'occupe des élèves, présenter les analyses et les recommandations de l'inspection, démontrer la manière dont elle fournit une offre adaptée au contexte local, et afficher son plan stratégique. Ce document entend contribuer au renforcement du dialogue entre l'établissement et les parents d'élèves. Une nouvelle stratégie de communication est établie entre les autorités académiques et l'établissement scolaire : les informations sont fournies au coup par coup, en fonction des besoins, afin d'éviter d'alourdir le travail du chef d'établissement par trop de données inutiles. Ce dernier est informé régulièrement de leur mise à jour et il peut télécharger de nombreuses ressources selon l'ordre de ses priorités. En janvier, les établissements soumettent leur PLASC (*Pupil Annual School Census*) : des données comprenant, pour chaque élève, son état-civil, sa date d'admission dans

l'établissement, son genre, son appartenance ethnique, sa langue maternelle, son code postal de résidence et son identifiant. En contrepartie, les équipes pédagogiques reçoivent leur « paquet d'automne » dénommé PANDA (*Performance AND Assessment data*). Ce système d'information très riche fait apparaître les performances des établissements relatives à des *benchmarks* : il permet à l'établissement d'utiliser l'information dès la rentrée scolaire. Le système d'information PANDA fournit un ensemble de données pour aider les établissements à améliorer leur performance. Les équipes pédagogiques peuvent utiliser les données de valeur ajoutée pour comparer les progrès individuels des élèves et des groupes d'élèves entre les différents cycles de scolarité. Il existe donc une information détaillée des résultats de chaque élève aux tests et aux examens, à l'échelle d'un groupe-classe, et les enseignants peuvent connaître chaque situation individuelle et son évolution de manière très précise. Ces tests nationaux sont publiés régulièrement par le ministère anglais de l'éducation. Ils sont disponibles à l'échelle de l'établissement mais servent aussi au pilotage national.

L'inspection a retenu huit grands principes pour la démarche d'autoévaluation [8, 9]. L'obligation de résultats « intelligente » doit s'appuyer sur le regard propre de l'établissement et sur la façon dont il définit des priorités pour s'améliorer. L'autoévaluation est ancrée dans les pratiques quotidiennes et doit questionner l'apprentissage des élèves, leur réussite et leur développement. En s'appuyant sur des preuves objectives, elle permet de situer l'établissement par rapport à des *benchmarks*. Elle implique

l'équipe pédagogique mais aussi les élèves, les parents et les membres du conseil d'administration.

Préalablement à chaque visite d'inspection, l'établissement doit remplir un formulaire d'autoévaluation montrant ses forces et ses faiblesses selon quatre critères : extraordinaire, bon, satisfaisant, inadapté. Pour cela, il doit sélectionner les données disponibles les plus pertinentes pour chaque domaine évalué (réussite des élèves, orientation, qualité de l'offre, partage des responsabilités et management). Toute la communauté éducative doit porter un jugement en utilisant le vocabulaire approprié et en apportant la preuve que l'établissement est performant. Elle doit préciser les moyens envisagés pour améliorer l'existant. Le cadre d'évaluation comprend aussi des données chiffrées sur l'établissement et des informations montrant qu'il respecte les instructions officielles, notamment en termes d'égalité des chances et de lutte contre les discriminations.

La mise en œuvre de cette démarche d'autoévaluation est accompagnée de la création d'une nouvelle fonction : le partenaire de la dynamique de changement (*School Improvement Partner*). Ce rôle est souvent assumé par un chef d'établissement d'une autre circonscription qui vient aider le chef d'établissement à se poser les bonnes questions et à définir les meilleures orientations stratégiques. Il est considéré comme un « ami critique » : ami, puisque contrairement à l'inspection, il n'est pas là pour établir des recommandations, mais aussi critique parce qu'il dispose d'un recul suffisant, lui permettant de contribuer efficacement à la dynamique de changement. Ses modalités d'intervention sont

strictement définies : respect de la confidentialité et de l'autonomie de l'établissement, soutien professionnel dans l'amélioration des pratiques pédagogiques, évaluation fondée sur des preuves. Comme pour les visites d'inspection, son intervention est inversement proportionnelle au succès de l'établissement en termes de performance et de réussite des élèves. « L'ami critique » doit aider l'établissement à se situer dans un cycle continu d'évaluation, d'action et de planification. Il contribue à la formation continue des enseignants. Il rencontre régulièrement le chef d'établissement pour l'aider à se poser les bonnes questions : comment l'établissement est-il performant ? Quels sont les facteurs-clés ? Quelles sont les priorités et les cibles pour s'améliorer ? Comment l'établissement les met en œuvre ?

LA NOUVELLE-ZÉLANDE

Des enseignants enquêteurs sur leurs propres pratiques

Le programme scolaire Néo-Zélandais se définit par un engagement au service de la communauté, incluant la protection des droits de la communauté Maori, le respect de la diversité culturelle et l'intégration sociale, un niveau élevé d'attentes et d'exigences vis-à-vis du système éducatif, une cohérence orientée vers l'avenir, et l'apprendre pour apprendre. Des compétences-clés définissent les capacités à acquérir par les élèves pour vivre et apprendre tout au long de la vie : penser ; utiliser la langue, les symboles et les textes ; se prendre en charge ; développer la relation aux autres ; participer et

contribuer à la communauté. Le programme scolaire est décomposé en domaines d'apprentissage : anglais, lettres et arts, langues étrangères, mathématiques et statistiques, sciences, sciences sociales, technologie. En Nouvelle-Zélande, il n'existe pas de système d'évaluations nationales comme en Angleterre. Celles-ci ne concernent qu'un petit échantillon d'élèves mais elles sont conçues et administrées avec l'aide des enseignants. Le corps d'inspection, réduit à une petite agence, ne pratique pas de visite systématique des établissements scolaires. Ces derniers sont très autonomes mais ils peuvent participer à des programmes nationaux élaborés par le ministère de l'éducation néo-zélandais. Toutefois, comme en Angleterre, la Nouvelle-Zélande a mis en œuvre une stratégie pour la littératie et la numératie afin d'améliorer les résultats des élèves, particulièrement ceux des Maori qui connaissent un échec scolaire important. L'obligation de résultats et le système d'évaluation néo-zélandais sont principalement centrés sur l'apprentissage des compétences en littératie et numératie.

C'est dans la relation entre l'enseignement et les apprentissages des élèves que le système éducatif néo-zélandais se révèle particulièrement innovant. Selon les instructions officielles, l'enseignant est considéré comme un enquêteur sur sa propre pratique. Avec ses collègues, il doit utiliser les résultats de l'évaluation des élèves pour redéfinir non seulement les conditions d'apprentissage, mais aussi les stratégies pédagogiques permettant de remédier à leurs difficultés. Les apprentissages et les pratiques d'enseignement sont donc interrogés en permanence selon

un cycle continu afin d'améliorer le dispositif au service des progrès des élèves. Cette évaluation est considérée par les responsables de l'éducation comme la base du développement professionnel des enseignants [10]. Ceux-ci doivent avoir à l'esprit la question suivante : qu'avons-nous besoin d'apprendre, comme professionnels, pour accompagner l'apprentissage de nos élèves ? Cette démarche est au centre de la dynamique de changement de l'organisation pédagogique. Elle est considérée comme le moyen le plus efficace d'améliorer l'apprentissage professionnel des enseignants. Les évaluations et le développement professionnel sont donc étroitement liés au projet d'établissement selon un cycle périodique d'enquêtes à plusieurs. Tous les membres de la communauté locale de l'établissement sont associés à la démarche d'auto-évaluation : direction, enseignants, élèves, parents d'élèves, partenaires de l'établissement.

Dans la classe, l'évaluation est également au service des apprentissages. Les enseignants doivent mettre en œuvre une évaluation compréhensive des compétences des élèves et de leurs marges de progression. Cette forme d'évaluation diffère de la note et du test de compétences. L'enseignant doit accompagner le développement cognitif des élèves en les aidant à comprendre et à situer leurs progrès dans les différents domaines de compétences. L'évaluation pour les apprentissages signifie que les élèves sont impliqués dans le processus et qu'ils bénéficieraient régulièrement d'un retour d'information (*feedback*) de la part de l'enseignant. Les élèves sont donc invités à développer l'autoévaluation

et l'évaluation entre pairs, tandis que les enseignants partagent avec eux leurs objectifs et leurs critères. Pour mettre en œuvre cette évaluation pour les apprentissages, les enseignants utilisent un logiciel spécifique afin de produire des jugements fiables et pertinents sur les connaissances et les compétences des élèves. Ils peuvent suivre leurs progrès pour chaque domaine du programme scolaire, en précisant les objectifs à atteindre, et en repérant facilement les forces et les faiblesses de l'élève, de la classe, ou de l'établissement. Pour chaque compétence évaluée, l'enseignant dispose d'un exemple de bonnes pratiques (des situations d'apprentissage ayant fait leur preuve) auquel il peut accéder grâce à une banque de données sur internet. Ces « modèles de bonnes pratiques » servent à identifier les caractéristiques-clés de l'apprentissage et de la réussite à une étape particulière du développement de l'élève. Ils aident les élèves, les enseignants et les parents à connaître les niveaux de réussite et les prochaines étapes de l'apprentissage. Ils guident les enseignants dans leur interprétation des programmes scolaires quand ils ont à produire des jugements sur le travail réalisé par chaque élève.

LA FRANCE

L'autoévaluation comme support de l'expérimentation pédagogique ?

L'évaluation de l'EPL en France se résume souvent à l'élaboration d'un diagnostic des forces et faiblesses du projet d'établissement, lequel est ensuite présenté et discuté avec

les équipes pédagogiques. Bien qu'il permette de positionner l'établissement au regard d'un certain nombre d'indicateurs concernant la réussite des élèves aux examens, leur orientation, les problèmes de discipline et de violence, il demeure assez général quant au fonctionnement pédagogique de l'organisation scolaire et ne permet pas vraiment de mobiliser les enseignants dans une dynamique de changement. Malgré tout, le droit à l'expérimentation pédagogique offre des possibilités de travail collectif autour d'un projet ou d'une innovation, tout en suscitant un questionnement sur l'environnement interne de l'établissement, ses possibilités de diversification dans la prise en charge des élèves, les reformulations possibles des pratiques d'enseignement et des conditions d'apprentissage. Un tel dispositif d'expérimentation peut constituer une ressource pour le conseil pédagogique en l'amenant progressivement à un questionnement plus général sur les possibilités d'élargissement ou de transfert de certaines pratiques de l'expérimentation à l'ensemble du projet d'établissement. Dès lors, une démarche d'autoévaluation de l'expérimentation, bien maîtrisée et bien ciblée, peut créer une dynamique de changement et susciter une réflexivité nouvelle de la part des enseignants les plus innovants, laquelle bénéficiera ensuite à l'ensemble de la communauté éducative. En fait, les enseignants sont déjà des évaluateurs de leurs propres pratiques. Mais l'objectif est, pour les enseignants engagés dans l'expérimentation, de mieux ancrer cette autoévaluation informelle dans une démarche fondée sur une réflexion commune et sur des faits tangibles et partagés.

Il s'agit, pour le chef d'établissement et son équipe, d'établir un cadre de référence visant à promouvoir des discussions utiles entre les enseignants en les aidant à s'approprier une culture de l'enquête. Une première image de l'expérimentation est obtenue, en associant, si besoin, les élèves et leurs parents. Des domaines prioritaires sont identifiés qui nécessitent ensuite une enquête plus approfondie. La tâche du groupe engagé dans l'autoévaluation de l'expérimentation est de rechercher un consensus tout en respectant les désaccords. Il s'agit d'étayer les discussions par des faits ou des éléments de preuve, en faisant attention à ce que les jugements s'appuient sur une information valide et vérifiable, et non sur des préjugés. Le domaine évalué peut être choisi pour des raisons différentes. Dans un cas, parce que les opinions sur l'expérimentation sont divergentes, dans l'autre parce qu'il n'y a pas de données ou qu'il s'agit d'une faiblesse réelle de l'établissement ou encore, d'un axe de progrès à développer. L'autoévaluation de l'expérimentation n'est pas une fin en soi mais le début d'un processus continu et cyclique, orienté vers l'amélioration du dispositif et des pratiques pédagogiques, mais aussi vers le progrès des élèves et leur réussite.

Une fois les domaines d'enquête choisis, l'étape suivante consiste à utiliser les outils appropriés pour collecter des données. Néanmoins, l'expérience montre que les outils ne doivent pas être choisis de manière aléatoire, mais en tenant compte de ce qu'ils permettent d'évaluer, et des limitations propres à leur usage. Il est utile de se poser les bonnes questions avant de privilégier telle ou telle méthode d'analyse. Un outil pour quoi faire? Qui utilisera les résultats ?

Quels peuvent être les effets non désirés ? Est-il possible réellement d'utiliser cet outil ? Est-ce que cela peut être mis facilement en pratique ? Est-ce qu'il y a le temps pour cela ? L'outil permet-il d'évaluer en surface ou en profondeur ? Quelles sont les données attendues ? Qui sera impliqué dans la démarche ? Combien de temps cela prendra pour avoir un retour ? Ces outils doivent être économiques (simples et faciles d'usage), informatifs (apporter une information nouvelle), formatifs (aider au choix d'options ou de stratégies), adaptables (capables d'être utilisés de manière flexible en fonction des besoins), conviviaux (susciter un engouement ou un enthousiasme). La démarche d'autoévaluation de l'expérimentation a plus de chances d'aboutir si les outils sont utilisés pour approfondir et comprendre certains aspects, en rendant explicite ce qui était implicite ou simplement pris comme une évidence non questionnée.

Les outils à disposition sont nombreux pour collecter des données et remplir le cadre d'autoévaluation. Ils peuvent prendre la forme d'un questionnaire, d'entretiens ou d'observations conduites au sein de l'établissement. Les données peuvent provenir du diagnostic porté par le chef d'établissement ou d'une enquête diligentée par lui sur un domaine spécifique. Des discussions par groupe sur une thématique précise peuvent être organisées. Un profil de l'établissement peut être élaboré de même qu'un arbre des priorités. L'objectif de l'autoévaluation est d'aider les enseignants à se poser les bonnes questions et à anticiper les effets attendus en termes de changement de leurs pratiques pédagogiques et d'amélioration de la réussite des élèves. Elle doit nourrir la réflexion

des enseignants engagés dans l'expérimentation en favorisant un retour régulier des informations, leur diffusion et leur partage au sein du groupe. Elle doit servir de mémoire en capitalisant progressivement les réussites mais aussi les échecs puis en débouchant sur une synthèse finale qui sera utile au conseil pédagogique. Il est toutefois impossible de couvrir tous les domaines évalués par des indicateurs. Les résultats quantifiables ne doivent pas être surreprésentés au détriment d'autres informations tout aussi utiles. Si des indicateurs sont retenus, ils doivent être largement compréhensibles et partagés par tous.

Il n'existe pas de démarche d'autoévaluation de l'expérimentation qui soit supérieure à une autre parce que plus objective, plus efficace, plus formalisée. C'est d'abord une enquête à plusieurs acteurs sur un environnement pédagogique qui change en permanence. Si le groupe part de la définition des statuts, des missions, ou de l'identité professionnelle des uns et des autres pour construire la démarche, il a toutes les chances de ne pas aboutir. Il doit d'abord accepter le dialogue, c'est-à-dire une rencontre entre des points de vue nécessairement divergents. Le chef d'établissement doit aussi favoriser l'émergence de pratiques innovantes de la part des enseignants engagés dans la démarche. C'est un processus de co-construction de connaissances et de compétences qui amène chacun à partager sa propre expertise avec celle des autres. La démarche d'autoévaluation de l'expérimentation est donc une activité sociale : elle peut être source de conflits, d'incompréhensions, de malentendus. Il est nécessaire d'accompagner les équipes, d'opérer des médiations

pour donner du sens à la démarche, et maintenir la dynamique.

Celle-ci peut être accompagnée par un « ami critique » : inspecteur, chef d'établissement, conseiller en développement, formateur, chercheur, etc. Celui-ci peut être défini comme une personne de confiance posant des questions « dérangement », proposant des données à étudier avec un autre regard et critiquant le travail déjà réalisé. « L'ami critique » n'est pas neutre, mais il agit pour soutenir l'expérimentation et pour la défendre, en travaillant avec l'encadrement et les enseignants pour les aider à améliorer leur projet avec la distance nécessaire. C'est une personne extérieure qui n'entretient aucune familiarité avec les membres de l'établissement. Il apporte son expertise à la mise en place de la démarche d'autoévaluation, en clarifiant les objectifs et en créant un climat favorable. Il aide les personnes à s'approprier un cadre de référence. Il donne son avis sur le choix des outils et leur usage. Il contribue à la collecte et à l'interprétation des données. S'il veut être efficace, « l'ami critique » doit posséder des qualités d'ouverture (intervenir sans *a priori*), d'écoute (entendre les besoins qui s'expriment dans l'expérimentation), de compréhension (bien comprendre le contexte de l'autoévaluation), de pertinence (donner des avis utiles), d'empathie et de communication (partager des idées et se faire accepter), de persuasion (faire prendre les décisions les plus favorables), et d'innovation (trouver des solutions inattendues). « L'ami critique » peut aussi épouser

différents rôles : conseiller scientifique (il propose des méthodes et un soutien efficaces), organisateur (il prépare les réunions et les synthèses), entraîneur (il imprime une direction en rassurant et encourageant les personnes), facilitateur (il gère les relations interpersonnelles), ou arbitre (il favorise la cohérence et le rapprochement des points de vue). « L'ami critique » doit avoir une attitude compréhensive à l'égard de l'expérimentation sans être trop directif ou chercher à imposer des solutions clés en main.

CONCLUSION

Une démarche d'autoévaluation de l'expérimentation, même accompagnée, rencontrera forcément des obstacles qu'il s'agit d'anticiper. Par peur du changement ou du dévoilement, des membres de la communauté éducative peuvent défendre un *statu quo* parce qu'ils ont intérêt à ce que rien ne change. D'autres s'enfermeront dans une approche formaliste nuisible à la créativité et à la dynamique de changement. Il existe aussi de bons arguments pour considérer que les problèmes et les difficultés sont d'abord de la responsabilité des autres, ce qui évite d'interroger et d'explicitier sa propre pratique. Certains individus cherchent à complexifier les dispositifs et les processus, en renforçant les contraintes ou en rajoutant des règles afin de rendre plus difficile la démarche entreprise.

Mais, si elle est activée, l'autoévaluation de l'expérimentation peut contribuer à changer la culture

professionnelle des enseignants et à susciter un travail d'équipe au bénéfice du progrès des élèves, à condition qu'elle se centre sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, et non sur des dispositifs ou des projets périphériques. Comme l'a montré H.S. Timperley [10], l'enquête des enseignants sur leur propre pratique est le premier vecteur de l'amélioration des résultats des élèves. La démarche d'autoévaluation de l'expérimentation peut constituer une propédeutique à une approche plus globale dans l'établissement. Elle peut alimenter les réflexions du conseil pédagogique et aider à la constitution, mais aussi à la révision des axes de progrès. Elle constitue un outil de dialogue entre l'équipe pédagogique et le chef d'établissement, entre l'établissement, l'inspection et les autorités académiques. Elle est gage de confiance dans la diffusion et l'appropriation d'une culture de l'évaluation. En ne se réduisant pas à une approche instrumentale et techniciste, la démarche d'autoévaluation reconnaît la diversité des principes de référence qui caractérisent l'organisation pédagogique. Elle contribue à construire l'identité de l'établissement scolaire tout en tenant compte de son environnement local. C'est aussi un exercice de démocratie délibérative ouvert à l'expression des droits des élèves et des parents d'élèves pour les questions scolaires. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Derouet J.-L., Normand R., Bessy T.**, (2009), *Quelles politiques pour l'égalité ? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats, Réflexions croisées franco-américaines*, Lyon, INRP.
- [2] **Normand R., Derouet J.-L. (coord.)**, (2011), *Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. Revue française de pédagogie*, n° 174. Dossier thématique.
- [3] **Black P., William D.**, (1998), *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*, King's college, Londres.
- [4] **HMIE**, (2002), *How good is our Schools?*, Her Majesty Inspectorate in Education, Edimbourg.
- [5] **MacBeath J.**, (1999), *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*, Routledge, Londres.
- [6] **MacBeath J.** (2006), *School Inspection and Self-evaluation: working with the New Relationship*, RoutledgeFalmer, Londres.
- [7] **DFES**, (2004), *A new relationships with Schools*, Department for Education and Skills, Londres
- [8] **OFSTED**, (2004), *The Common Inspection Framework for Inspecting Education and Training*, Office for Standards in Education, Londres.
- [9] **OFSTED**, (2005), *Self-Evaluation Form for secondary schools*, Office for Standards in Education, Londres.
- [10] **Timperley, H.S.**, (2008), *Teacher Professional Learning and Development*. International Academy of Education/ International Bureau of Education. Pays-Bas.